

# **UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN  
Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II



## **TESIS DOCTORAL**

**Emociones, creatividad, autoconcepto y cine.**

**Una experiencia educomunicativa  
en Educación Primaria.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María José Cutillas Navarro**

Directores

Francisco García García

Patricia Núñez Gómez

**Madrid, 2018**



Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Ciencias de la Información  
Departamento Comunicación Audiovisual y Publicidad II



*Emociones, creatividad,  
autoconcepto y cine.  
Una experiencia educomunicativa  
en Educación Primaria*

TESIS DOCTORAL

María José CUTILLAS NAVARRO

Dirigida por

Prof. Dr. D. Francisco GARCÍA GARCÍA

Prof. Dra. D<sup>a</sup>. Patricia NÚÑEZ GÓMEZ





*Para mi presente: Andrés, Marta y Daniel*

*Para mi pasado: a Peseña (in memoriam)*



En el jardín de un hospicio conocí a un joven de rostro pálido y hermoso, allí internado.

Y sentándome junto a él sobre el banco, le pregunté:

-¿Por qué estás aquí?

Me miró asombrado y respondió:

-Es una pregunta inadecuada, sin embargo, contestaré. Mi padre quiso hacer de mí una reproducción de sí mismo; también mi tío. Mi madre deseaba que fuera la imagen de su ilustre padre. Mi hermana mostraba a su esposo navegante como el ejemplo perfecto a seguir. Mi hermano pensaba que debía ser como él, un excelente atleta.

"Y mis profesores como el doctor de filosofía, el de música y el de lógica, ellos también fueron terminantes, y cada uno quiso que fuera el reflejo de sus propios rostros en un espejo.

"Por eso vine a este lugar. Lo encontré más sano. Al menos puedo ser yo mismo.

Enseguida se volvió hacia mí y dijo:

-Pero dime, ¿te condujeron a este lugar la educación y el buen consejo?

-No, soy un visitante -respondí.

-Oh, -añadió el-, tú eres uno de los que vive en el hospicio del otro lado de la pared

*El loco.* Khalil Gibran



## AGRADECIMIENTOS

*Etenim, iudices, cum omnibus virtutibus me adfectum esse cupio, tum nihil est quod malim quam me et esse gratum et videri. haec enim est una virtus non solum maxima sed etiam mater virtutum omnium reliquarum.*

En verdad, jueces, aunque yo deseo estar adornado con todas las virtudes, no hay nada que pueda estimar como más importante que ser agradecido. Esta sola virtud no solo es la más grande, también es la madre de todas las demás virtudes.

Cicerón, *Pro Plancio*, 54 a.C.

Ha llegado el momento de ser virtuosa, de acuerdo a las palabras de Cicerón. Y para ello, dejaré que hable el corazón.

En primer lugar, tengo que agradecer la labor de mis directores. Gracias profesor García por su dedicación y sabios consejos. No sé si algún día le podré llamar Paco, es tanta la admiración hacia su persona que me siento incapaz de hacerlo. Siempre ha sido mi PROFESOR, y siempre lo será. Y a Patricia, mi consejera, mi hada madrina, el espejo en el que mirarme..., ¡es tantas cosas para mí!. Me siento muy afortunada de haberla conocido. Muchas gracias porque el simple hecho de escuchar su voz me reconfortaba en los momentos difíciles. Mil gracias a los dos.

Muchas gracias también a la Universidad de Murcia por ofrecerme orientación tan amablemente sobre el test y los baremos de Torrance. Gracias Joaquín Parra y María Ángeles Gomariz.

Gracias a Maite Garaigordobil por contestar mis dudas vía email y por facilitarme los baremos para la corrección de su test.

Y gracias a la Universidad de Alicante por acogerme como una alumna más: Victoria Tur, Irene Ramos, Ingrid Zapica y Rosa Torres, gracias por permitirme aprender de vosotras. Y a Jesús Segarra, que me colé en la defensa de su Tesis Doctoral y lo he adoptado como algo propio desde entonces. Siempre amable, siempre disponible, gracias.

Mi gratitud hacia Mercedes Quero, porque todo esto empezó gracias a ella.

También mil gracias a la gente que he conocido en la Complutense: Mónica Tovar, mis compis de doctorado, Marcel Higuera..., todos me habéis ayudado de alguna manera u otra.

Quiero agradecer también a los coles participantes en el estudio, a sus directores y tutores, pero sobre todo a los niños y niñas que han disfrutado tanto como yo en las semanas de aplicación del programa.

No podían faltar en estas líneas mis cuchus, Vane y Eva, y tampoco Laura, por esos cafés que hemos tomado y por los que no he podido compartir. Gracias por creer en mí, en muchas ocasiones teníais más fe que yo.

También quiero agradecer a mi familia, sobre todo a Juanamá, Cris y Clara por vuestros ánimos. Y muchas gracias en especial a mis padres: habéis sido unos padres ideales, nunca lo dudéis, y como abuelos sois todavía mejores. Gracias.

A mis peques, Marta y Daniel, que han ido creciendo a medida que crecía también el número de páginas de este estudio. Me ponéis cada día a prueba e intento superarme como madre y como profesional. Marta, pura emoción, Daniel, pura creatividad. Esto es por y para vosotros. Gracias por ser tan pacientes y comprensivos. A Curro, que nunca pensé que acabaría esto sin ti, te creía inmortal. Te añoro, bolita de pelo.

Y a Andrés, ¿qué puedo decir de ti? Si estoy aquí hoy es por ti, por tu apoyo y comprensión. Me complementas, me compensas, me equilibras. Eres mi talismán. Gracias por existir.

MUCHAS GRACIAS A TODOS



AGRADECIMIENTOS .....	9
RESUMEN .....	17
ABSTRACT .....	19
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	25
1.1. OBJETO Y CONTEXTO. ....	25
1.2. PROPÓSITO GENERAL .....	26
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	27
1.4. FINALIDAD .....	30
1.5. RECURSOS .....	30
1.6. OPORTUNIDAD .....	32
1.7. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	33
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	39
2.1. EDUCOMUNICACIÓN.....	39
2.1.1. Delimitación conceptual .....	39
2.1.2. Educomunicación en las aulas.....	43
2.1.3. En busca de la ciudadanía activa.....	45
2.1.4. Desincronización Educación-Comunicación. ....	47
2.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	49
2.2.1. Emoción. ....	49
2. 2.2. Inteligencia Emocional. Breve evolución histórica.....	52
2.2.3. Modelos de Inteligencia Emocional.....	55
2.2.4. La Educación Emocional.....	60
2.2.4.1.La Educación Emocional en la infancia. ....	62

2.3. EL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA INFANCIA.....	66
2.3.1.El pensamiento en las primeras etapas escolares. ....	68
2.3.2. El Desarrollo Social. Afectividad y moralidad. ....	71
2.2.2.1. EL Autoconcepto y la Autoestima. ....	75
2.3.3.2. Los agentes de socialización. ....	78
2.3.3. El niño en el Primer ciclo de Primaria.....	81
2.4. CREATIVIDAD.....	84
2.4.1. Concepto y breve evolución histórica.....	84
2.4.2. Modelos teóricos de la Creatividad. ....	86
2.4.3. Dimensiones de la Creatividad.....	95
2.4.4. El proceso creativo infantil. ....	99
2.4.5. Evaluación de la Creatividad.....	101
2.4.5.1.Cuestionarios de Creatividad:.....	101
2.4.5.2. Pruebas de rendimiento creativo: ....	102
2.4.6. Barreras de la Creatividad.....	107
2.4.7. La Creatividad en el proceso educativo. ....	109
2.5. CINE Y EDUCACIÓN .....	112
2.5.1. El cine en el contexto educativo.....	112
2.5.2. El cine en la infancia. ....	115
2.5.3. El cinefórum. ....	118
2.5.4. Cine y Creatividad.....	119
2.5.5. Pixar, factoría de emociones y ejemplo de Creatividad.....	121
2.5.5.1. Pixar y las emociones.....	122
2.5.5.2. Pixar y la Creatividad.....	126



2.5.5.3. Pixar y los valores.....	129
2.5.5.4. Pixar y el valor de los cortometrajes. ....	131
2.6. LA EDUCOMUNICACIÓN, LAS EMOCIONES, CREATIVIDAD Y EL CINE EN EL MARCO LEGAL EDUCATIVO .....	132
2.7. ESTADO DE LA CUESTIÓN. ....	143
<b>CAPÍTULO 3: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>149</b>
3.1. OBJETO FORMAL .....	149
3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	149
3.3. OBJETIVOS.....	150
3.4. HIPÓTESIS.....	151
3.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA .....	151
3.6. METODOLOGÍA .....	153
3.7. INVESTIGACION APLICADA .....	155
3.7.1. El programa educativo .....	155
3.7.1.1. Justificación. ....	155
3.7.1.2. Estructura. ....	157
3.7.1.3. Intervención diacrónica.....	158
3.7.1.4Intervención sincrónica. ....	160
3.7.2 Los cortometrajes.....	171
3.7.3. Los instrumentos utilizados. ....	185
3.7.3.1 Pruebas estandarizadas y normalizadas. ....	186
3.7.3.1.1. Prueba de Creatividad.....	186
3.7.3.1.2. Prueba de Autoconcepto.....	190
3.7.3.2. Pruebas subjetivas .....	192
3.7.4. Cronograma del programa.....	194

3.7.5. Breve repaso del desarrollo de las sesiones.....	196
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .....</b>	<b>203</b>
4.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.....	203
4.1.1. Resultados en los factores de Creatividad.....	214
4.1.2. Resultados en los factores de Autoconcepto. ....	221
4.2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA .....	227
4.3. LOS CORTOMETRAJES Y LAS ACTIVIDADES MEJOR VALORADAS POR LOS ALUMNOS.....	229
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....</b>	<b>245</b>
5.1. CONCLUSIONES GENERALES .....	245
5.2. CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	246
<b>CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y APLICACIONES.....</b>	<b>251</b>
6.1. ANÁLISIS CRÍTICO .....	251
6.2. APORTACIONES .....	254
6.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	255
<b>CAPÍTULO 7: FUENTES DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>259</b>
7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	259
7.2. FILMOGRAFÍA: .....	285
7.3. NORMATIVA EUROPEA.....	285
7.4. DISPOSICIONES LEGALES ESPAÑOLAS.....	286
7.5. DIRECCIONES EN LA RED .....	286
<b>CAPÍTULO 8: ÍNDICE FIGURAS, TABLAS E IMÁGENES. ....</b>	<b>289</b>
8.1.ÍNDICE FIGURAS.....	289
8.2.ÍNDICE TABLAS.....	291
8.3 INDICE IMÁGENES.....	292

<b>CAPÍTULO 9. APÉNDICES</b> .....	297
9.1. E. A. MUJERES.....	297
9.2. E.A. HOMBRES.....	318
9.3. TEST DE TORRANCE.....	339
9.4. REGISTROS DE EVALUACIÓN.....	355



## RESUMEN

El cine, esa imagen en movimiento ideada por los hermanos Lumière, posee desde sus inicios un poder de seducción para el ser humano, independientemente de cuál sea su edad, su sexo o su condición económica y social. El cine consigue fascinar, atrapar al espectador, adentrarlo en otro mundo, en otra realidad, en un universo real o de fantasía. Su principal función es la de entretener y divertir, pero sus beneficios van más allá. Desde el punto de vista pedagógico, es un recurso innovador con una innegable función educativa. Debemos aprovechar su poder de atracción y abrirle las puertas de las aulas de par en par, incorporándolo en las programaciones de manera normalizada. Para los docentes debe ser como una herramienta educomunicativa a su servicio, de cómoda disposición, motivadora y facilitadora del aprendizaje.

Pero en la escuela no sólo hay escasez de contenidos relacionados con el cine, sino también de contenidos de tipo emocional. El desarrollo de las capacidades intelectuales tiene un peso más contundente en las programaciones actuales que el desarrollo de las afectivas, delimitándolas casi de manera exclusiva al ámbito familiar. Por otra parte, hay una predilección del pensamiento convergente frente al divergente. En numerosos centros, las manifestaciones creativas en el aula quedan fuera de lugar, mermando a medida que el niño pasa a un curso superior.

Las nuevas corrientes pedagógicas demandan una educación más efectiva, más acorde a las necesidades reales del niño y de la sociedad, en el que emociones y creatividad sean elementos curriculares indispensables. Es necesario, por tanto, que la escuela se adapte a las nuevas necesidades actuales para poder hacer frente a tiempos de incertidumbre futura.

La Tesis Doctoral *Emociones, Creatividad, autoconcepto y cine. Una experiencia en Educación Primaria* profundiza en el papel del cine como instrumento que coadyuva en el desarrollo infantil, favoreciendo la adquisición de conocimientos emocionales y fomentando procesos creativos en el niño. El

cinematógrafo se convierte uno de los medios ideales para poder aunar creatividad y desarrollo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El eje vertebrador de este estudio ha sido el diseño y elaboración de un programa de intervención para niños de 1º de Primaria. Con una durabilidad de 8 sesiones, el programa hace un recorrido por los principales contenidos de la Educación Emocional de acuerdo a 6 fases: identidad, confrontación, aceptación, apertura, alimentación y mantenimiento. Cada una de las sesiones se inicia con la visualización de un cortometraje de la factoría *Pixar* que sirve de elemento introductorio a los contenidos emocionales que son expuestos después del cinefórum, en el que priman las actividades facilitadoras y potenciadoras de la creatividad infantil. En cada una de las sesiones se han tenido en cuenta las dimensiones del autoconcepto según Garaigordobil (2005): corporal, social, emocional, intelectual y familiar, así como los factores creativos según Torrance (1990): fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad.

Para comprobar los efectos del programa de intervención se ha llevado a cabo un estudio mediante un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos con medidas repetidas pretest-posttest con dos grupos experimentales y un grupo control, con el fin de comprobar los efectos del programa (variable independiente) en el autoconcepto y en la creatividad (variables dependientes). Como instrumentos de medición se utilizaron la Batería Gráfica del *Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT)* y la *Escala de Autoconcepto Infantil (EA)* de Garaigordobil (2005).

Los resultados del estudio mostraron incrementos significativos en la capacidad creativa de los niños de los grupos experimentales. La variable autoconcepto no se vio modificada de una manera significativa.

Se puede concluir con la idea de que integrar el cine como instrumento didáctico aporta ventajas en la función creativa del niño, como capacidad inherente al ser humano. Un ambiente como es el escolar, en el que se respeta la individualidad y personalidad de cada niño, puede ser el escenario

ideal para dar rienda suelta a la creatividad, entendida como capacidad innata que ha de ser protegida y preservada.

### **PALABRAS CLAVE**

Educomunicación, Creatividad, Educación Emocional, Cine, Autoconcepto  
Programa de Intervención, Educación Primaria

### **ABSTRACT**

Cinema, that moving image devised by Lumière brothers, has from its beginnings a power of seduction for the human being, regardless of his age, his sex or his economic and social condition. The cinema manages to fascinate, to catch the spectator, to enter it in another world, in another reality, in a real or fantasy universe. Its main function is entertaining and funning, but its benefits go beyond. From a pedagogical point of view, it is an innovative resource with an undeniable educational function. We must take advantage of its power of attraction and open the doors of the classroom wide, incorporating it into the schedules in a standardized way. Teachers should see it as a media literacy tool at their service, comfortable disposition, motivating and facilitating learning.

But in school not only do not abound with cinema-related content, there is also no opulence of emotional content. The development of intellectual abilities has a stronger weight in the current programs than the development of affectives, delimiting them almost exclusively in the family. On the other hand, there is a predilection for convergent versus divergent thinking. Creative manifestations in the classroom are out of place, dwindling as the child moves on to a college course.

The new educational trends demand a more effective education, more in line with the real needs of the child and society, in which emotions and creativity are indispensable curricular elements. It is therefore necessary for the school to adapt to the new needs of today in order to cope with times of future uncertainty.

Doctoral Thesis *Emotions, creativity, self-concept and cinema. A media literacy experience in Primary Education* delves into the role of cinema as an instrument that contributes to child development, favoring the acquisition of emotional knowledge and fostering creative processes in the child. The cinematograph becomes one of the ideal means to combine creativity and emotional development in the teaching-learning process.

The backbone of this study has been the design and elaboration of an intervention program for children from 1st grade. With a durability of 8 sessions, the program takes a tour of the main contents of Emotional Education according to 6 phases: identity, confrontation, acceptance, openness, food and maintenance. Each of the sessions begins with the visualization of a Pixar factory short film that serves as an introductory element to the emotional contents that are exposed after the videoforum, in which the activities facilitating and enhancing children's creativity prevail. In each session the dimensions of self-concept according to Garaigordobil (2005) have been taken into account: body, social, emotional, intellectual and family, as well as the creative factors according to Torrance (1990): fluency, elaboration, originality and flexibility.

In order to verify the effects of the intervention program, a quasi-experimental design of comparison of groups with pretest-posttest repeated measures with two experimental groups and a control group was carried out in order to verify the effects of the program (independent variable ) In self-concept and creativity (dependent variables). As instruments of measurement were used Graphical Battery of the Tense of Creative Thinking of Torrance (TTCT) and the Self-Concept Scale (EA) of Garaigordobil (2005).

The results of the study showed significant increases in the creative capacity of children in the experimental groups. The self-concept variable was not significantly modified.

One can conclude with the idea that integrating cinema as a didactic instrument brings advantages in the creative function of the child, as an inherent capacity of the human being. An environment such as school, in which



the individuality and personality of each child is respected, can be the ideal setting to unleash creativity, understood as an innate capacity to be protected and preserved.

## **KEYWORDS**

Media literacy, Creativity, Emotional Education, Cinema, Self-concept Intervention Program, Primary Education



# Capítulo 1



## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

### **1.1. OBJETO Y CONTEXTO.**

La relación del ser humano con los medios de comunicación empieza desde el momento de su nacimiento, cuando es inmerso de inmediato en un mundo digitalizado. Los niños son expuestos desde una temprana edad a productos multimedia diseñados exclusivamente para ellos por una nueva industria emergente: los elementos cotidianos, llenos de color y que se mueven de manera llamativa al son de las grandes composiciones de la historia de la música clásica, llenan las pantallas y convierten a los bebés en consumidores indirectos bajo la promesa de la garantía hecha a sus padres de multiestimulación sensorial y, por tanto, de mejora cognitiva.

Pero tan pronto como esos bebés van adquiriendo la capacidad de representación simbólica los programas bautizados con nombres de genio van dando paso a los dibujos y películas animadas. El cine de animación se convierte en terreno acotado al público infantil. Sin embargo, la función estimuladora de los programas anteriores no es heredada por los nuevos, sino que estos pasan a tener una función de mero entretenimiento y diversión, sólo aplicable al momento de ocio y tiempo libre en el seno familiar. Los productos de animación infantil no sólo dejan de ser considerados como coadyuvantes del desarrollo intelectual, sino que son vistos como elementos nocivos pero indispensables para rellenar las horas de tiempo libre cuando los progenitores necesitan una ayuda extra en el cuidado de sus hijos. La televisión pasa a ser un elemento presente en todos los hogares y su fácil uso la convierte en una opción idónea para el público infantil, quien directamente accede a ella de manera autónoma. Son los nuevos canguros gracias a su capacidad de puro entretenimiento, absorbiendo la atención de los niños y disminuyendo la posibilidad de realización de alguna actividad nociva. Pero no sólo la televisión reina en los momentos de ocio familiar, también el cine cumple esa misma función, aunque de una manera menos asidua. A diferencia de lo que ocurre

con las televisiones, el consumo aquí es compartido con los adultos, ya que en las salas de proyección no existe la seguridad que hay en los salones de casa.

Esa concepción del Cine como mero entretenimiento es adoptada por la escuela, donde es visto como el elemento alternativo a días previos a periodos vacacionales, donde los alumnos ya han sido evaluados de sus contenidos conceptuales y donde es necesario una actividad que permita un descanso cognitivo. Sólo en esos momentos de recompensa, la diversión que pueda aportar una película tiene cabida.

La Educomunicación lleva mucho tiempo subrayando la necesidad de concebir los medios de comunicación como la nueva realidad de la sociedad actual, reclamando una nueva educación que integre y potencie su uso. La inclusión curricular de esa realidad tecnológica en el día a día de los centros escolares sigue siendo una gran asignatura pendiente de la educación de nuestros días. Pese a su presencia en las leyes educativas, su uso sigue siendo escaso y restringido. En muchos centros, el uso de las pizarras digitales, tabletas, ordenadores o proyectores se convierten en meras anécdotas para los alumnos, en una actividad extraordinaria.

Bajo este contexto, esta Tesis pretende visibilizar esta situación y reclamarla presencia del cinematógrafo en educación, como elemento indispensable y necesario de ser incluido en las programaciones curriculares, como ventana abierta al conocimiento emocional y como catalizador de la Creatividad. El uso de un elemento olvidado como es el cine puede ayudar a impartir conocimientos con menos peso en la actualidad en las programaciones como son la Educación Emocional y la Creatividad.

## 1.2. PROPÓSITO GENERAL

El propósito general de esta Tesis es el diseño de un programa de intervención educativa en alumnos de 1º de Primaria y su posterior aplicación. Con ello, se intentará comprobar si el cine puede ser una herramienta de aprendizaje y no un mero entretenimiento.

El Programa de Intervención gira en torno a 8 cortometrajes de la productora Pixar que sirven de introducción a los contenidos que se trabajan tras el visionado en cada una de las sesiones, donde se realizan actividades sobre Educación Emocional y que favorecen los procesos creativos en el niño.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

Desde las Ciencias de la Educación se promulgan dos grandes principios: el primero es que la educación debe ser integral, individual y personalizada, y el segundo es que se debe dar a lo largo de toda la vida. Quizás esas raíces tan bien asentadas en mí y mi deseo de mejorar, tanto como pedagoga como madre, me llevaron a adentrarme en el mundo de la investigación. Detrás de la elaboración de esta Tesis Doctoral hay una justificación tanto personal como social, de búsqueda de respuestas, de análisis y de mejora.

El hecho de que el objeto de estudio sea el cine, las emociones y la creatividad surge tras un análisis personal del entorno educativo más cercano. En las programaciones curriculares se percibe una preferencia académica a alcanzar objetivos de las asignaturas llamadas instrumentales, donde reinan los contenidos conceptuales y procedimentales, mientras que los actitudinales quedan reducidos a un buen comportamiento en clase y a la realización de los deberes en casa. Las programaciones también vienen limitadas temporalmente, lo que apresura la consecución de objetivos y disminuye la posibilidad de incluir otros contenidos extra fruto de la necesidad grupal percibida por cada docente. Nos preocupamos de que los niños aprendan a leer antes de los 6 años, de que reciten las tablas de multiplicar a los 7, pero no nos preocupamos de respetar su proceso creativo, de valorar su pensamiento divergente, apreciar su asertividad o de premiar su empatía. La Educación Emocional está presente únicamente en el diseño y seguimiento de las normas de clase y en la solución de conflictos cuando alguno aparece, estando más cerca de la educación moral que de la emocional. La Creatividad se respeta y potencia en la etapa Infantil, pero en Primaria se frena, se premia el pensamiento convergente frente al divergente. Y el cine queda relegado a

momentos puntuales, como se ha señalado con anterioridad. El sistema educativo parece anquilosado en el pasado, cuando la época de incertidumbre que estamos viviendo y el desarrollo tecnológico reclaman otro tipo de educación más acorde no sólo a los tiempos actuales, sino también a los futuros.

La *Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* señala en su Preámbulo que tenemos en España un índice de equidad superior a la media de la *Organización para la cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)*, pero sin embargo no mejoramos en materia de calidad como muestran los resultados de las pruebas de evaluación internacionales como *PISA (Programme for International Student Assessment)*, las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación. Los resultados de 2011 difundidos por *EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities)* en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europea 2020 destacan el abandono temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, situando la tasa de abandono en el 26,5% en 2011 con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,50%) y del objetivo 10% fijado para 2020. Profundizando en los resultados de PISA cabe señalar que en matemáticas, comprensión lectora y ciencias España se sitúa por debajo de la media. En nuestro país, en los resultados de matemáticas no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados desde el año 2003 al 2015 (485 puntos en el 2003 y 486 puntos en 2015), produciéndose un estancamiento en ésta materia. En cuanto a comprensión lectora, hemos pasado de 493 puntos en 2000 a 496 puntos en 2015, y en ciencias de 488 puntos en 2000 a 493 puntos en 2015.

Otra prueba de rendimiento como la *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* realizada cada cuatro años por la *Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)* a alumnos de 4º y 8º grado (4º Primaria y 2º de la ESO en nuestro caso) muestran en los niños de Primaria que, aunque han mejorado respecto a su anterior aplicación, siguen



encontrándose por debajo de las medias marcadas por la OCDE y la UE. Así en 2015 nuestros alumnos obtienen una puntuación de 505 en matemáticas (482 en 2011), situándose la media de la OCDE en 525 y la de la UE en 519. En Ciencias, los resultados han sido en 2015 de 518 (505 en 2011), estableciéndose la media de la OCDE en 528 y la de la UE en 521.

Analizando estos datos llegamos a la inevitable conclusión de que la educación en España ha de mejorar. Hemos conseguido la universalidad del derecho a educación, pero no la excelencia. La reflexión sobre esta situación lleva a la búsqueda de respuestas a las cuestiones surgidas y a intentar comprobar de primera mano si una intervención en la que estos contenidos con menos presencia en las programaciones educativas sean los protagonistas logrará mejorar las competencias creativas y emocionales de los niños de Primaria.

La elección del primer curso de esta etapa no ha sido fruto del azar: es el comienzo de la educación obligatoria y el paso de la etapa infantil a Primaria, en la que hay un cambio metodológico ya que deja de ser menos individualizada y personalizada que en la etapa anterior. Los alumnos de este curso dejan de ser los pequeños de los centros educativos y empiezan a asumir responsabilidades y pautas de comportamiento más alejadas de la infancia. El egocentrismo necesario para su desarrollo cognitivo en etapas anteriores deja paso a una conciencia más social, en la que los grupos de iguales tienen gran protagonismo. En cuanto al autoconcepto en estas edades, los niños empiezan a valorarse más desde el yo real que desde el ideal, volviéndose a partir de ahora más estrictos en sus evaluaciones. Este estudio ha sido visto como una oportunidad para diseñar un proyecto de intervención e intentar validarlo, ya que como afirma Garaigordobil (2005) los programas para implementar experiencias preventivas, de desarrollo o terapéuticas son escasos y pocos son los centros que las integran dentro del currículo del centro. De esta manera podremos conocer de primera mano cómo es la creatividad, el autoconcepto y el conocimiento emocional de los niños de 1º de Primaria y si pueden mejorar a través del visionado de cortometrajes.

Cabe señalar que se ha preferido el uso de cortos a largometrajes para poder encuadrar el programa de intervención con más facilidad dentro de las programaciones curriculares de los grupos pertenecientes al estudio. Tampoco la elección de las películas ha sido una tarea azarosa: se ha optado por la factoría *Pixar* por los valores y principios que persigue esta empresa. Dentro de la oferta de esta productora, cada corto se ha elegido como semilla germinadora de los contenidos a desarrollar en cada una de las sesiones.

Por tanto, esta Tesis debe ser entendida como un intento de recobrar el espíritu que impregna el informe Delors (1996) en el que la educación es un tesoro, algo más que asistir a clases todos los días: es aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Un espíritu en el que la educación tiene un carácter utópico al más propio estilo de Tomás Moro, como aquello difícil de alcanzar pero no imposible.

#### 1.4. FINALIDAD

La finalidad de la redacción de esta Tesis Doctoral radica en contribuir, humildemente, en el número de estudios similares realizados hasta el momento. De esta manera se pretende colaborar en potenciar la inclusión en el día a día en nuestras aulas de la Educación Emocional, la Creatividad y el Cine, como elementos necesarios para un correcto desarrollo infantil.

Este trabajo también pretende abrir posibles líneas de investigación para futuros estudios basados en la Educomunicación.

#### 1.5. RECURSOS

Recursos materiales:

En cuanto a los recursos materiales, podemos diferenciar dos momentos: el diseño del programa de intervención y su posterior puesta en práctica.

Para la elaboración del proyecto se ha utilizado como base las obras necesarias para la construcción sólida del marco teórico sobre el que asentar la

puesta en práctica, provenientes de la Educomunicación, la Psicología, la Pedagogía, las Ciencias de la Información y las Ciencias Sociales. De la gran cantidad de obras existentes, se han analizado minuciosamente aquellas obras más concretas sobre la temática tratada, utilizando para ello la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid y la base de datos IMDb ([www.imdb.com](http://www.imdb.com)).

Los DVDs *Los mejores cortos de Píxar v. I* y *Los mejores cortos de Píxar V.II* han sido fundamentales para el análisis y la elección de los cortometrajes, así como para la elaboración de los videoforums y las actividades posteriores.

El *Test de Pensamiento de Torrance (TTCT)* y los baremos para su corrección han sido facilitados por el *Grupo de Investigación Altas Capacidades de la Universidad de Murcia*, quienes en el 2005 realizaron un estudio psicométrico para analizar la estructura interna del test y establecer baremos de los 5 a los 12 años en una muestra en centro educativos de Alicante y Murcia.

El test de *Escala de Autoconcepto (EA)* de Garaigordobil (2005) ha sido extraído de las obras de la autora, y los baremos utilizados han sido facilitados directamente por ella.

En cuanto a los recursos materiales que han sido necesarios para la puesta en práctica del programa de intervención cabe destacar que se han utilizado las pizarras digitales presentes en las clases de los alumnos que componían la muestra. Los diarios de clase y anecdotarios para el posterior análisis de las sesiones también han sido un recurso material imprescindible, así como las fichas individuales de las actividades para cada alumno.

Una vez obtenidos los resultados de la investigación se ha hecho uso del programa *IBM SPSS Statistics* en su versión 22 para su análisis estadístico.

#### Recursos personales:

Tanto el diseño como implementación del programa de intervención ha sido llevado a cabo únicamente por la persona que presenta la tesis. En las clases se ha contado con la presencia de los tutores de clase, pero como facilitadores de una percepción de familiaridad y confianza por parte del niño.

#### 1.6. OPORTUNIDAD

La presente Tesis Doctoral es oportuna ya que aúna varios campos de interés que están de plena actualidad, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el económico y social.

Por una parte, las experiencias en Educomunicación son tendencia debido al rápido avance tecnológico. Las nuevas tecnologías forman parte del día a día de los alumnos fuera del aula, y en consonancia, se intenta cada vez más que formen parte también de su vida escolar. Aunque el Cine todavía no goza de una presencia y un reconocimiento metodológico merecido, podríamos comentar como buen ejemplo de ello la Ludoliteracy, que aboga por el uso de los *serious games* y la gamificación en entornos no necesariamente lúdicos. Nuevos objetivos como la perseverancia como motivación al logro, la simulación, creación de entornos, etc., se abren paso en las programaciones escolares, algo realmente inaudito un par de décadas atrás.

Por otra parte, la Educación Emocional es también centro de interés en las aulas actuales. Con la obra de Daniel Goleman convertida en bestseller mundial a mediados de los 90, las emociones pasaron a ser consideradas como parte importante del éxito personal y social de cada individuo, siendo de vital importancia la necesidad de ser reconocidas y utilizadas adecuadamente. Dentro de la Educación Emocional, el Autoconcepto tiene un papel fundamental.

Hay también una clara intención de estudiar la Creatividad, no sólo en ámbitos escolares, sino también en los socioeconómicos. Son muchas las empresas que son consideradas como referentes de éxito y que cuentan con la

Creatividad como pilar fundamental en su funcionamiento, como es el caso de Pixar, cuya filosofía de trabajo se desarrollará más adelante. En España, organismos privados como la *Fundación Botín* y la *Fundación Telefónica* capitanean iniciativas que impulsan la incorporación de la Creatividad en entornos educativos.

Así mismo, la nominación en los premios *Global Teacher Prize* de los maestros españoles César Bona en 2014 y de David Calle en 2016 ha aumentado el interés mediático por conocer estos premios, así como también la metodología didáctica utilizada por estos profesores que les ha hecho dignos de llegar a ser finalistas en unos premios mundiales. La comparación con los entornos más cercanos ha fomentado los asociacionismos paternos para movimientos a favor de las nuevas pedagogías y el aumento en popularidad de los centros que utilizan otras maneras de enseñar, que se acercan a filosofías educativas más propias de países nórdicos y/o que obtienen mejores resultados en las pruebas PISA.

Por último, cabe recordar que se aproxima la fecha límite establecida por la Unión Europea (U.E.) para alcanzar los objetivos propuestos de la Estrategia Europa 2020 para el crecimiento inteligente de los países, en los ámbitos de empleo, investigación y desarrollo; clima y energía; educación inclusión social y reducción de la pobreza. El marco estratégico en Educación y Formación 2020 establece 4 objetivos, siendo uno de ellos el de incrementar la creatividad y la innovación.

Por todo ello, se considera oportuna la presente Tesis, como material de estudio y reflexión de cada uno de los ejes teóricos que la vertebran.

## 1.7. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La estructura de esta Tesis Doctoral presenta dos partes diferenciadas: la primera conforma las bases teóricas, en la que se hace un recorrido por las obras de los principales autores y en la segunda la práctica, en la que se presenta el programa de intervención y su implementación.

A continuación, se repasa esta estructura de manera más detallada:

Agradecimientos.

Índice: se presenta una lista ordenada de los contenidos tratados y el lugar en el que se pueden encontrar.

Resumen y palabras claves: se expone en español e inglés el tema o idea general que se desarrollará con posterioridad.

## **1. Introducción.**

- 1.1. Presentación del objeto de estudio y contexto: el cine como instrumento metodológico a incluir en las programaciones curriculares para lograr el conocimiento emocional y la producción infantil creativa.
- 1.2. Propósito general: el diseño de un programa de intervención educativa en alumnos de 1º de Primaria y su posterior aplicación.
- 1.3. Justificación: interés personal y social por conocer y profundizar con una mayor precisión en el cinematógrafo como medio didáctico, en el aprendizaje emocional y en la creatividad, como elementos indispensables en Educación Primaria.
- 1.4. Finalidad: contribuir a las investigaciones realizadas sobre la temática hasta el presente y abrir nuevas vías de estudio.
- 1.5. Recursos: elementos materiales y humanos de los que se ha dispuesto para la realización de esta Tesis.
- 1.6. Oportunidad: conveniencia en la realización del estudio.
- 1.7. Estructura de la Tesis: distribución y orden de cada contenido.

**2. Marco teórico:** resumen de las teorías de los autores clave en los que se fundamenta esta investigación. Análisis de los trabajos de temática semejante y delimitación conceptual. Presentación de los itinerarios reinantes y su evolución.

**3. Diseño de la investigación:** delimitación de los objetivos formales, las preguntas de investigación surgidas antes y durante la realización de la

investigación, los objetivos e hipótesis y explicación de la metodología cuasiexperimental llevada a cabo.

4. **Análisis e interpretación de los datos:** presentación y evaluación de los resultados obtenidos durante la intervención educomunicativa.
5. **Conclusiones:** exposición de las ideas alcanzadas tras la realización del estudio.
6. **Discusión y aplicaciones:** comentario crítico del desarrollo de la investigación presentada. Determinación de los errores y aciertos cometidos antes durante y después del estudio realizado, así como también el análisis de la contribución al campo de estudio al que pertenece.
7. **Fuentes:** en este apartado se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de la Tesis Doctoral.
8. **Índice de figuras, tablas e imágenes:** relación de las figuras incluidas.
9. **Apéndices:** material anexo complementario a la lectura del estudio realizado.





# Capítulo 2



## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.**

La naturaleza de esta Tesis Doctoral lleva implícita su construcción teórica sobre cinco grandes pilares: Educomunicación, emociones, Creatividad, Cine y Educación. Por tanto, en este capítulo se desarrollarán cada uno de ellos, haciendo mención a los autores más relevantes y las obras más significativas que nos han ayudado a crear a posteriori el Programa de Intervención. También se incluye un apartado sobre el Desarrollo Cognitivo del niño, entendiéndolo como proceso evolutivo estructurado sobre el que se debe asentar toda intervención educativa. Es necesario conocer cómo es el niño en el primer ciclo de Primaria para poder elaborar un proyecto adecuado a sus capacidades y en concordancia con sus necesidades. También se analizará la presencia de las emociones, la Creatividad y el Cine en el curriculum educativo actual. Y para concluir este capítulo, se analizarán trabajos de temática semejante y las líneas de investigación sobre las que se está indagando.

### **2.1. EDUCOMUNICACIÓN**

#### **2.1.1. Delimitación conceptual**

El concepto de Educomunicación surge a finales del siglo XX fruto del gran avance tecnológico sufrido a nivel mundial. Pero, tal y como afirma Barbas (2012), junto a este término aparecen dos concepciones diferentes del mismo: un enfoque instrumental y un enfoque dialógico. El primero está centrado en el manejo de las tecnologías y el segundo gira en torno a la pedagogía crítica. Llegados a este punto, cabe señalar que en la elaboración de la presente Tesis se entiende la Educomunicación desde el segundo punto de vista, es decir, como el proceso de aprendizaje dialógico. Este concepto lleva implícito un espíritu analítico y desafiante que lleva a cuestionar la información para conseguir transformar la realidad social.

El acceso de la población a los nuevos y continuos progresos hace emerger un nuevo enfoque pedagógico que reivindica la necesidad de una participación crítica de la ciudadanía. Es decir, el acceso a la información pasa

a un segundo plano, ocupando el protagonismo la adquisición de un aprendizaje fruto de una reflexión. La proliferación de medios de información y comunicación implica directamente la desconfianza ante ellos y, por tanto, la necesidad de juzgarlos de manera consciente e ilustrada.

El término Educomunicación es conocido también como Pedagogía de la Comunicación, Educación para la Comunicación, Educación para la Alfabetización Mediática, Pedagogía de la Imagen, Educación de Medios, Didáctica de los medios visuales, etc.

Una de las primeras definiciones de la Educación en materia de Comunicación pertenece a la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* quienes señalan que se debe entender como la apropiación de la tecnología de los medios de comunicación y de su repercusión social (UNESCO, 1984). En 1982, la UNESCO a través de la conocida Declaración de Grünwald *sobre educación*, alertaba de la importancia de los medios de comunicación, en especial en los niños, señalando que empezaban en algunos países a estar más horas delante de una televisión que en el colegio. En dicha Declaración se hace un llamamiento especial a los sistemas políticos y educativos a asumir como tarea propia la promoción de la comprensión crítica de los fenómenos de comunicación ante los ciudadanos. Asimismo, señala que tanto escuela como familia son responsables de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos.

Gracias a las aportaciones de organizaciones como ésta y las prácticas llevadas a cabo en Iberoamérica bajo la influencia de Freire, empezaron a surgir experiencias a nivel europeo con el nombre de *Media Literacy*, alimentadas por enfoques económicos, políticos y sociales, con un propósito de cambio social. Los objetivos conseguidos con la Declaración de 1982 fueron analizados en París en 2007, donde surgieron las 12 recomendaciones para la educación relativas a los medios de comunicación, cuyo espíritu es el que

impregna en la actualidad las prácticas que se llevan a cabo en materia de Educomunicación.

La UNESCO sigue siendo uno de los principales organismos que abanderan la Educomunicación en nuestros tiempos. Así, se ha mostrado interesada en la urgencia de potenciar un análisis crítico de la ciudadanía. Plantea la necesidad de una Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO, 2011) y sugiere que la mejor manera de expandir este movimiento sería con los profesores como principales agentes de cambio.

El Parlamento Europeo, en respuesta al llamamiento de la UNESCO, empezó a incluir el tema de la Educomunicación en los objetivos prioritarios de sus comisiones. Así, en la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, establece 8 competencias básicas en materia de educación siendo una de ellas la competencia digital, a la que define como el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Casi a la par, se realiza la *Recomendación 2006/952/EC relativa a la protección de menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea*, donde destacan el desarrollo de las redes sociales y advierten de la transformación que suponen en el modo en el que los jóvenes interactúan y se comunican entre sí. Por ello, se llama al compromiso del fomento de la alfabetización mediática y la sensibilización en la educación escolar como instrumentos eficaces de prevención. En la *Comunicación de la Comisión, de 20 de diciembre de 2007, Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital (COM(2007)0833)*, establece que la Alfabetización Mediática es una de las prioridades del marco estratégico 2010 y se invita a que se fomenta la investigación sistemática sobre este tema. En el *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129/(INI))* se afirma que la educación mediática debe formar parte de la educación formal y ser parte integrante de los planes de estudios de todos los

niveles de educación escolar y se solicita su inscripción como competencia clave. Se recomienda que tenga un carácter práctico y que se incluya como materia específica. Para ello establece como necesario la formación docente en este ámbito y la dotación tecnológica de la infraestructura escolar.

Estas conclusiones son acogidas en nuestro país en la *Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual*, donde se manifiesta que la ciudadanía debe posicionarse crítica y constructivamente ante la realidad que construyen los medios. En el Art. 6, apartado 4 señala que serán los poderes públicos, y los portadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos.

Retomando el contexto europeo, se publica en el 2013 el *Marco para el desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (Digcomp)*, en estado de actualización en 2016 con *Marco Europeo de la Competencia Digital de los Ciudadanos (Digcomp 2.0)*. Centrándose en el ámbito educativo nace en 2013 el proyecto *Marco Común de Competencia digital docente*. Entre sus objetivos destaca el de ayudar a que el docente tenga la competencia digital necesaria para usar recursos digitales en sus tareas docentes. La competencia digital estaría formada por 5 áreas: la primera de ellas sería la de información e incluiría la navegación; búsqueda y filtrado de la información; la evaluación y el almacenamiento y la recuperación de la información. La segunda área es la de comunicación e incluiría la interacción; compartir información y contenidos; participación ciudadana en línea; colaboración mediante canales digitales; netiqueta y gestión de la identidad digital. La tercera área corresponde a la creación de contenido, es decir, al desarrollo de contenidos; integración de la reelaboración; derechos de autor y licencias y programación. La cuarta área sería la relativa a la seguridad: protección de dispositivos; protección de datos personales e identidad digital; protección de la salud y protección del entorno. La quinta área de la competencia digital sería la resolución de problemas y abarcaría la resolución de problemas técnicos; identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; innovación y uso de la tecnología de forma creativas y la identificación de lagunas en la competencia

digital. Estas 5 competencias pueden estar presentes en 3 niveles: inicial, medio y avanzado.

### **2.1.2. Educomunicación en las aulas.**

Las primeras experiencias educativas que incorporaban la tecnología iban dirigidas al correcto uso de la misma, es decir, a conocer su funcionamiento. Por tanto, es lógico que los primeros escenarios para tales aprendizajes se situaran en el ámbito no formal e informal, quienes rápida y astutamente los incorporaron en sus programaciones. Pero la concepción de la Educomunicación como un proceso de análisis crítico de los medios y de la información que proporcionan, así como las recomendaciones europeas y las experiencias en Iberoamérica, llevaron a un llamamiento al ámbito formal a incorporarlos en su día a día. Las escuelas pronto empezaron a ser reclamadas como los entornos educomunicativos por excelencia y los profesores requeridos como agentes potenciadores y facilitadores de la alfabetización mediática.

Uno de los autores que empezaron a reivindicar ésta máxima fue Freire (1973) para quien educación y comunicación son actos creadores y de libertad, tal y como pudo comprobar gracias a su experiencia como maestro de trabajadores rurales, de oprimidos como él los llamaba. En la misma línea, Masterman (1993) afirma que la educación para los medios es un arma indispensable para el análisis crítico de las nuevas tecnologías. Otro autor al que merece la pena citar es Buckingham (2003) quien reclama el aprendizaje sobre los medios y con los medios. Para éste autor el concepto de alfabetización debe ser contemplado desde un análisis crítico y es la manera más rigurosa y acertada de afrontar los retos de la era digital (Buckingham, 2007). Del mismo modo, García García (2006) indica que la educación es un instrumento esencial para el uso adecuado de las nuevas tecnologías, y la educación a su vez se ve favorecida por la tecnología. Este autor entiende la tecnología como una forma de construir el mundo. La inclusión de la educación en el ámbito digital también es defendida por Aguaded (2005). Para

él, esa educación debería superar una visión excesivamente tecnológica e industrial(Aguaded, 2012).

Si, tal y como defendemos, la Educomunicación se debe insertar en el ámbito formal, resulta necesario centrarnos en el papel de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el papel del profesor y el del alumno. Uno de los principales autores al que no podemos obviar es Kaplún (1998) quien concibe a los alumnos como a emisores y a los profesores como generadores y potenciadores de diálogo. Este autor manifiesta que el proceso de comunicación educativa debe empezar por la prealimentación, es decir, el profesor no es la fuente emisora de sus propias ideas, sino que recoge las experiencias de los alumnos y las devuelve con una perspectiva crítica. Para conseguirlo, la primera condición es que los alumnos se involucren, es decir que vean los mensajes como algo propio. Aquí cobra especial importancia la creatividad del profesor, quien debe fomentar el intercambio de opinión y la participación activa, ya que el cooperativismo es la base de la transformación (Kaplún, 1998).Éste autor no es el único que apela a la creatividad del profesor. La creatividad también es importante para García Matilla (2010), además de las competencias comunicativas. Y si estos autores hacen un ensalzamiento a la creatividad, Prieto Castillo (1999) lo hace a la no violencia, es decir, a la no transmisión de certezas. Por ello para este autor la presencia del educador es imprescindible ya que su tarea consiste en comunicar, o lo que es lo mismo, en crear un ambiente de incertidumbre, basado en el respeto, la confianza, el intercambio y la negociación. Queda de esta manera desterrado uno de los principales argumentos de los opositores a la concepción crítica de la educomunicación en el ámbito formal, quienes afirmaban que incluyendo en las aulas los avances digitales se condenaba el papel del profesorado en pro de las tecnologías, pero tal y como afirma García García (2006) la función del profesor, lejos de disminuir se agiganta.

Para entender el nuevo entramado relacional que se genera con la incorporación de la educación mediática en las aulas, podemos apoyarnos en la visión de Siemens (2004) quien apuesta por la creación de una nueva



corriente pedagógica a la que llama conectivismo, ya que bajo su punto de vista, las anteriores corrientes (constructivismo, conductismo y cognitivismo) son fruto de otras circunstancias económicas y sociales, no estando en consonancia con el entorno cambiante en el que estamos en la actualidad. El conectivismo es un proceso de conexión de las fuentes de información, una meta-habilidad que integra las redes (interconexión), la complejidad (los datos) y la auto-organización. Por tanto, este nuevo paradigma se encontraría en sintonía con los cambios digitales continuos.

Interesante es el punto de vista que nos ofrece Prensky (2011), quien denomina a los alumnos como nativos digitales y a los profesores como inmigrantes digitales. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se habla, por tanto, un lenguaje que no es común a ambos, sólo es dominado por los alumnos. Los profesores deben aprender el nuevo idioma nuevo para ellos, cual inmigrantes en un nuevo país, para de esta manera, poder estar en sintonía y ser entendidos por sus discípulos, quienes tienen un dominio total del mismo. Los mayores cambios, para este autor, no se han producido en la escuela, sino fuera de ella. También afirma que la nueva forma de trabajar en las aulas debe ser el coasociacionismo: los nativos digitales se especializan en búsqueda y presentación de contenidos y los profesores en el diseño del proceso de aprendizaje. Prensky (2015) afirma categóricamente que el problema radica en que los profesores utilizan la tecnología de manera errónea ya que siguen haciendo las cosas del pasado pero de manera distinta. Para este autor hay dos tipos de contenidos: los de herencia (lectura, escritura, matemáticas, pensamiento lógico...) y los del futuro (software, robótica, nanotecnología...). Los inmigrantes nativos deben abrirse a la realidad para comunicarse e interactuar con los nativos digitales.

### **2.1.3. En busca de la ciudadanía activa.**

El fin de la Educomunicación es la transformación social. La participación ciudadana es el principal objetivo que se busca en los procesos educomunicativos, entendida como reflexión crítica del entorno social y político.

Supone un llamamiento a la acción colectiva, pero no como imposición sino como necesidad. Tal y como afirma Kaplún (1998) los hombres y pueblos de hoy sienten la necesidad y exigen el derecho a la participación, que para el autor es sinónimo de comunicación.

El acceso a la información es algo que se ha conseguido con los grandes avances tecnológicos, pero la capacidad crítica es algo que se ha de trabajar en las aulas, tal y como hemos concluido en el punto anterior. Desde ellas se debe fomentar el cuestionamiento de la información, el debate colectivo, la apertura a la diversidad, el respeto a la pluralidad y la reformulación del discurso. La cultura participativa como herramienta de aprendizaje debe formar parte del día a día de los alumnos, quienes deben ser partícipes activos de un diálogo plural que lleve a la toma de decisiones consensuada. La integración de estos hábitos de trabajo en su contexto inmediato les invita a ir más allá de las cuatro paredes y formar parte de una movilización social y acción colectiva.

La Educomunicación capacita más allá del aprendizaje significativo, hacia una reflexión que lleve a la transformación de la realidad. Los alumnos pueden y deben utilizar las nuevas tecnologías para conocer de primera mano la realidad, y bajo las máximas de respeto y compromiso social, intentar cambiarla. La Educomunicación les dota para descomponer, examinar y comprender los fenómenos sociales. Es una llamada a la acción a través del análisis y la reflexión. La apropiación en las aulas de los medios de comunicación supone el acceso, la interpretación y la transformación de una realidad en la que no existen barreras. Para ello, es fundamental fomentar el espíritu crítico, la curiosidad y necesidad de participación. El respeto y la empatía serán las bases para crear un ambiente favorable en el que el alumnado pueda sentirse agente activo, escuchado y considerado. Y para ello, como hemos señalado anteriormente, el papel del profesorado será clave.

Pero esta tarea no debemos delegarla al ámbito educativo. No podemos obviar que el primer agente de socialización del individuo es la familia. Por tanto, debemos apostar por una triangulación a la hora de afrontar la educación

en los medios: escuela, familia y administraciones políticas. López Romero (2012) va más allá y afirma que la alfabetización mediática es una labor de familia, escuela, industria de los medios de comunicación y autoridades estatales. Sandoval y Aguaded (2012) comentan que es necesario que la escuela y la familia busquen puntos de encuentro, ya que ambos son responsables. Por tanto, sería necesario la coordinación entre ambos escenarios en la que los niños son protagonistas.

#### **2.1.4. Desincronización Educación-Comunicación.**

Desgraciadamente, la escuela no ha abierto las puertas a la tecnología totalmente. Su presencia sigue siendo meramente física. Los centros están dotados de los avances tecnológicos y están conectados a la red, pero su utilización es limitada. Existe una desincronización entre las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y su uso en los centros escolares. En este sentido, Álvarez y Núñez (2013) afirman que la innovación educativa no sigue el mismo ritmo que la tecnológica. De acuerdo con esta concepción, Aguaded (2005) critica que la institución escolar se resiste aún a la integración normalizada de los medios de comunicación audiovisual y tecnologías en sus aulas y afirma que es una apuesta del futuro necesaria en el presente.

Una contradicción importante la encontramos en el hecho de que las tecnologías están muy presentes en la vida del escolar, quien en sus momentos de ocio y tiempo libre accede a ellas como mero entretenimiento. Iglesias y González (2012) realizaron un estudio en el que jóvenes universitarios afirmaban que el consumo de medios lo realizaban mayoritariamente por ocio y de manera escasa los utilizaban como herramientas de formación (sólo el 9% utilizaba la plataforma educativa online de su universidad). Se debe señalar que este tipo de acceso es vacío, no fomenta el análisis y la reflexión necesaria para la transformación de la realidad. El individuo accede a los medios de comunicación sin la protección que brinda la Educomunicación, sin la capacidad de desentrañar la

manipulación. Los alumnos en su tiempo libre se convierten en consumidores tecnológicos, pero siguen sin asociar esos mismos instrumentos a un fin formativo, síntoma inequívoco de que no es algo habitual en su día a día en las aulas.

Por tanto, la brecha generacional entre nativos digitales e inmigrantes digitales a los que hacía alusión Prensky (2011) lejos de desaparecer, cada vez va a ser más profunda. Por ejemplificar de manera simple y directa, recordemos que los teléfonos móviles tienen la entrada prohibida a los centros escolares. Son considerados como objeto de distracción del alumno, no se plantea una visión de los mismos como herramienta de aprendizaje, como lengua vehicular de esos nativos digitales, cuando sus usos pueden ser múltiples, tanto desde la transversalidad como desde la creación o utilización de aplicaciones para trabajar en materias concretas. Seguimos apostando por una educación tradicional en una sociedad 2.0, en la que el profesorado tiene todo poder y en la que el alumno lo tiene todo por aprender, cuando un aprendizaje más horizontal sería mucho más enriquecedor para ambos.

El principal problema es la no inmersión en la escuela de los avances tecnológicos. La escuela no capacita para aprender a través de ellos, sigue siendo la dueña no sólo del conocimiento, sino también de la manera de secuenciarlo y de procesarlo. En las escuelas se sigue decidiendo qué aprender, cómo, cuándo y con quién, considerando al alumno como un sujeto pasivo. Tenemos que reclamar que el aprendizaje no es un proceso puntual asociado a un momento de nuestra vida, sino que se produce a lo largo de ella. Y que el aprendizaje no es algo exclusivo, también se produce también fuera de las aulas. La escuela debe capacitar al alumno para ese aprendizaje atemporal y continuo, en una sociedad en continua transformación. Los resultados satisfactorios de las experiencias en los MOOC (Massive, Open, Online, Courses) como ejemplo de aprendizaje educamunicativo en la que el alumno tiene todo el protagonismo, debería animarnos para romper las ataduras de un aprendizaje centrado en un aquí y un ahora. Sobre todo porque nadie tiene la seguridad de cómo será ese mañana. Los primeros pasos,

dirigidos y asegurados, deben darse en las aulas, pero debemos tener presente que no andamos solamente por los pasillos de los colegios y que, por tanto, debemos saber movernos de manera segura en un mundo cada vez más accesible, sorteando amenazas, creando y consumiendo a la par, con la tranquilidad que nos da la autonomía, capacidad crítica y la independencia. Por ello, la formación de profesores, la dotación de recursos materiales y la coordinación de objetivos con las familias son imprescindibles.

Como conclusión, no podemos estar más de acuerdo con Sánchez y Contreras (2012) quienes reclaman una verdadera educación de medios en la que se conciba la figura del alumno como prosumidor (productor y consumidor) y que tenga en cuenta que la sociedad digital se encuentra en continuo cambio. El futuro, tal y como afirma García García (2006) está en la convergencia tecnológica, que no es otra cosa que la metáfora para la convergencia comunicativa y social.

## 2.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL.

El segundo pilar sobre el que se sustenta nuestro proyecto de intervención es la educación emocional. Es necesario, pues, partir de qué entendemos por emoción e inteligencia emocional para entender lo que abordamos al hablar de Educación Emocional.

### 2.2.1. Emoción.

El estudio de las emociones ha despertado un gran interés científico en los últimos años y no sólo desde el campo de la psicología, también desde otras disciplinas. Son numerosas las definiciones del término emoción, pero existe una unanimidad al considerarla como proceso complejo, multidimensional y multifactorial.

A lo largo de su estudio ha habido dos grandes corrientes: la evolucionista, con Darwin (1809-1882) y Spencer (1820-1903), y la organicista con Lange (1834-1900) y James (1842-1910). La primera afirma que las emociones tienen una base genética y la segunda que la emoción tiene una base orgánica,

fisiológica y objetiva. Para los organicistas si se suprimen las manifestaciones corporales, la emoción desaparece, de la misma manera que si se provocan esas manifestaciones, la emoción aparece. Para los evolucionistas, si las emociones no sirven para la supervivencia de la especie, tienden a extinguirse.

Más allá de posicionamientos en una corriente u otra, parece que existe concordancia en la actualidad en pensar que una emoción es una respuesta compleja y fisiológica dada por el Sistema Nervioso Central (SNC) como consecuencia de la valoración de un estímulo del entorno. Aunque es cierto que los estudios llevados a cabo se centran en la prevalencia de emoción o de cognición, es decir, si es el pensamiento el que precede a la emoción o viceversa.

Mientras el debate y los estudios continúan, sobre todo en el campo de la neurobiología gracias a los avances tecnológicos en el diagnóstico, una de las definiciones más aceptadas y acertadas es la que defiende Bisquerra (2010) para el que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta de un acontecimiento externo o interno” (p.61).

En cuanto a la función que poseen, existe discrepancias entre científicos e investigadores, siendo más popular la idea de que una emoción tiene como misión “motivar la conducta de la propia persona, de adaptación al entorno, de informar sobre lo que pasa a uno mismo o a los demás y una función social, que sirve para comunicar a los demás cómo nos sentimos” (Bisquerra, 2010, p. 63).

En 1872, Charles Darwin, cabeza de la teoría evolucionista anteriormente comentada, estudió la estructura de expresiones y gestos involuntarios en animales y personas. Los resultados que consiguió con sus análisis muestran unos estados emocionales comunes con valor adaptativo. Este biólogo identificó diversas expresiones faciales universales que apuntaban a un origen común, lo que apoyó su teoría evolucionista. De acuerdo a sus hallazgos,

todos tenemos emociones semejantes, las expresamos y las reconocemos en los demás. Es cierto que resulta impensable que sin la emoción del miedo hubiésemos podido llegar hasta nuestros días.

Shapiro (1997) afirma que antes las emociones eran un mecanismo para asegurar la supervivencia de la especie, pero que en la actualidad la vida moderna nos enfrenta a desafíos emocionales que la naturaleza no había anticipado.

Si las emociones son respuestas innatas que poseen componente fisiológico, cognitivo y conductual, es posible su intervención y educación para una mejor comprensión y uso de las mismas. Hay una parte biológica en ellas, pero es cierto que también que tienen una parte social, es decir, dependen de las vivencias y los aprendizajes.

De acuerdo a Vivas, Gallego y González (2007) una emoción está formada por los siguientes elementos: una situación o estímulo que reúne ciertas características o potencial para generarla; un sujeto capaz de percibir la situación, procesarla y reaccionar ante ella; el significado que el sujeto concede a dicha situación, es decir, el etiquetado de la emoción; la experiencia emocional que el sujeto siente en ese momento; la reacción corporal o fisiológica (respuestas involuntarias): sudoración, tensión, etc. y por último, la reacción motora observable: expresión facial, tono y volumen de voz, etc.

La definición de Bach y Darder (2002) de lo que es una emoción es dada desde un punto de vista subjetivo: "las emociones son nuestra respuesta personal y singular a los procesos significativos de nuestra vida. Esta respuesta es fruto de la combinación de un conjunto de factores internos y externos, innatos y aprendidos que no pueden ser considerados aislados": (p.32). Bajo esta misma concepción, la clasificación de las emociones también resulta un tema amplio y diverso. Así, Bisquerra (2000) afirma que el tipo de emoción dependerá de la evaluación subjetiva que hagamos de la información recibida del ambiente, que a su vez vendrá condicionada por nuestros conocimientos previos, creencias, objetivos personales, etc. La intensidad de la emoción

dependerá directamente de la importancia que le otorguemos a la información recibida, pudiendo desencadenar disfunciones intelectuales o trastornos emocionales como la fobia, el estrés o la depresión.

En cuanto a la tipología de las emociones, Bach y Darder (2002) señalan que además de las primarias y las secundarias, debemos tener en cuenta los sentimientos o estados emocionales que serían los “sentimientos de fondo que otorgan un tono agradable o desagradable a la experiencia vital y que determinan en gran medida la valoración global o positiva o negativa que tenemos de ella (p.22). Desde el punto de vista de estos autores, las emociones primarias son las innatas, las secundarias son las que se incorporan gracias al lenguaje y al razonamiento, y los estados emocionales aparecen cuando somos capaces de distinguir que hay dos mundos y que “lo que pasa en el mundo externo lo vivimos internamente de manera diferente a como lo viven otras personas” (Bach y Darder, 2002, p.23).

Otra clasificación interesante y detallada es la que realizaron los autores Vivas, Gallego y González (2007) distinguiendo entre: Emociones primarias (miedo, ira, tristeza, asco, felicidad y tristeza), Emociones secundarias (hostilidad, ansiedad y amor/cariño) y Emociones sociales (vergüenza, desprecio/odio, culpa, simpatía, compasión, orgullo, amor propio/dignidad, indignación, admiración, envidia, congratulación y crueldad).

## **2. 2.2. Inteligencia Emocional. Breve evolución histórica.**

El tema de la Inteligencia Emocional sugiere una reciente preocupación en el campo de la Psicología. Es así realmente en su etiquetado como tal, pero no como objeto de estudio, ya que ha sido analizado de manera universal a lo largo de la historia, y como complemento de la inteligencia racional. Desde Platón y Aristóteles con la dicotomía de cognición y emoción, pasando por Erasmo de Rotterdam, quien en el Renacimiento hablaba de que la educación solo debía mirar a un fin: hacer del hombre el ser humano que es mediante el desarrollo de su naturaleza espiritual por el conocimiento de las palabras y las cosas. Santo Tomás de Aquino en el siglo XIII distinguía entre 3 virtudes



intelectuales: las especulativas (entre las que estaba la inteligencia, sabiduría y ciencia), las poéticas y las prácticas, donde se encontraba la prudencia. Así mismo, Descartes en el siglo XVII habla del alma como de lo que la naturaleza humana se halla adornada y que es necesario que esté junta y unida al cuerpo más estrechamente para tener sentimientos y apetitos semejantes a los nuestros y comprender así un hombre verdadero. Rousseau en el s.XVIII afirmaba que el hombre era por naturaleza racional y sentimental, y por tanto, en la educación de su Emilio se debía tener en cuenta este principio.

Estos son sólo algunos de los ejemplos de pensadores, filósofos, pedagogos..., pero son numerosas las referencias que se encuentran a lo largo de la historia.

Pero si nos centramos en el término como tal, los primeros autores en utilizar el de Inteligencia Emocional (I.E.) fueron Salovey y Mayer (1990) en un artículo publicado en la última década del s. XX, en el que la definían como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”(p. 189). Para estos autores la inteligencia emocional es una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad para controlar las propias emociones, las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestro comportamiento. Es considerada como el conjunto de destrezas que sólo pueden ser medidas en situaciones de la vida real, es decir, cuando entran en funcionamiento. Las capacidades emocionales no se oponen a las cognitivas, sino que interactúan dinámicamente tanto en el mundo real como en la interpretación que hacemos de la realidad. Estos autores han ido completando este concepto, hasta desarrollar un modelo de cuatro ramas interrelacionadas. La primera de ellas la denominan percepción emocional, y haría referencia a que las emociones son percibidas y expresadas. La segunda es denominada integración emocional, es decir, las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición. La tercera rama sería la comprensión emocional, es decir, señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma

relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar las emociones. La cuarta y última rama es la regulación emocional: los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

La teoría de Daniel Goleman (1990) ha sido la que mayor difusión ha tenido, ya que se llegó a distribuir como un libro de autoayuda, en el que se afirmaba que el dominio de las emociones suponía el éxito en todas las facetas de la vida (laboral, matrimonial, etc.). Este autor considera que la I.E. implica, conocer las propias emociones (un aspecto clave de la I.E. es tener conciencia de las propias emociones); manejar las emociones (la habilidad para manejarlas es básico en las relaciones interpersonales); motivarse a sí mismo (una emoción tiende a impulsar una acción); reconocer las emociones de los demás (la empatía es la base del altruismo) y establecer relaciones (las personas que dominan las habilidades sociales son líderes, populares y eficientes en lo interpersonal).

Pero cabe subrayar que las obras de Goleman y las de Salovey y Mayer tuvieron tanta repercusión gracias a una nueva etapa en el estudio de otras inteligencias que aparece en los 80 como oposición a las teorías sobre un único intelecto hasta entonces reinantes. Uno de sus precursores es Robert Sternberg (1984) con su teoría triárquica de la inteligencia, que estaría formada por una parte analítica, una creativa y otra práctica. La parte analítica se encargaría de resolver problemas gracias a las aptitudes académicas, la creativa permite afrontar situaciones novedosas y encontrar soluciones originales y la práctica es la que utilizamos en la resolución de problemas cotidianos.

Junto a las aportaciones de Sternberg, se encuentran las de Howard Gardner (1983), que añade un número superior de inteligencias, en concreto habla de 7: lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y espacial. Dos décadas después, Gardner (2003) añadió dos inteligencias más: la naturalista y la existencial.

Estos dos autores preparan un terreno de manera propicia para el cultivo y floración de una concepción nueva de la inteligencia que va más allá del cociente intelectual (C.I.), de la etiquetación entre persona válida y persona no válida y de una medida exhaustiva a través de test psicométricos. La evaluación es considerada ahora como algo que se ha de llevar a cabo únicamente cuando sea necesario, y para ello se proponen materiales que resulten familiares y que se realice en un entorno confortable.

Los autores que han seguido el estudio de Inteligencia Emocional, tal y como señala Bisquerra (2003), han adoptado dos posturas: los que abogan por un marco amplio de la I.E. y por otra parte, los que se inclinan por un concepto restrictivo de I.E. A pesar de los avances conseguidos, “las aportaciones de la neurociencia no han ayudado a dirimir el litigio entre estos dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo)(Bisquerra, 2003, p.20).

### **2.2.3. Modelos de Inteligencia Emocional.**

Como se ha comentado, del constructo de Inteligencia Emocional han derivado dos grandes corrientes con los modelos que han ido emergiendo en los últimos años: por una parte están los llamados modelos de habilidad, que se centran en las capacidades mentales para procesar la información afectiva, y por otra los modelos mixtos, que abarcan la capacidad mental y emocional con la personalidad.

- Modelos de habilidad:
  - Modelo de Salovey y Mayer:

Como hemos señalado en el apartado anterior, estos autores fueron los primeros en conceptualizar la Inteligencia emocional, dándole un significado social y definiéndola como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios.

De esta manera aparecen 3 procesos mentales implicados: la utilización de la emoción, su regulación y valoración y su expresión.

Estos autores desarrollaron el *TMMS (Trait Meta Mood Scales)*, un instrumento para medir 3 dimensiones: la atención a las emociones, la claridad emocional y la reparación emocional.

Las críticas a su modelo les llevaron a reestructurar el concepto en 1997 definiéndolo de manera mucho más completa. Este nuevo constructo está compuesto por dos áreas que derivan en cuatro ramas: el área experiencial (percepción emocional y facilitación emocional del pensamiento) y el área estratégica (comprensión de las emociones y uso de las emociones). Ésta concepción más centrada en una habilidad llevó al diseño de la escala *MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Mayer, Salovey y Caruso, 2002)* en el que se intentaron solventar los problemas de fiabilidad y baremación. La prueba consta de 141 ítems para medir los factores del modelo a través de 4 ramas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a):

- rama 1- identificación/percepción emocional: identificación de emociones en rostros faciales, fotografías y dibujos abstractos
- rama 2- asimilación emocional: elección del mejor estado de ánimo o emoción para llevar a cabo diferentes tareas y emparejamiento de emociones a sensaciones
- rama 3- comprensión de emociones: preguntas sobre vocabulario emocional, diversas combinaciones de emociones simples y complejas y cómo las emociones cambian a lo largo del tiempo
- rama 4- manejo de emociones: identificación y elección de diversas acciones en situaciones socioemocionales que ayudan a mejorar nuestros propios estados de ánimo o el de los demás en situaciones conflictivas.

A juicio de Extremera y Fernández Berrocal (2004b), el grupo de investigación de Salovey y Mayer es el que ha realizado el mayor esfuerzo en desarrollar una visión científica del concepto de Inteligencia Emocional.

- Modelos mixtos:

- Modelo de competencias emocionales de Goleman:

Aunque este autor parte de la teoría de Salovey y Mayer (1990), incorpora una visión de la I.E. relacionada con rasgos psicológicos y de personalidad para predecir el éxito, sobre todo en el ámbito laboral.

Goleman (1995) define la Inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” (p.3).

Aparecen competencias sociales y competencias personales, que no son innatas, sino aprendidas. La IE determina el potencial para el aprendizaje de estas competencias, y ese aprendizaje es el que delimita el éxito del individuo.

El modelo de Goleman fue muy bien recibido en una América conmocionada por las afirmaciones de Hersntein y Murray (1994) quienes con su libro conocido como *The Bell curve* señalaban que la inteligencia es un valor predictivo del nivel socioeconómico del sujeto, afirmando que los más inteligentes son los que conseguirían un status alto, y que por ello, no merecía la pena invertir económicamente en ayudas sociales para los alumnos de baja capacidad cognitiva. El Cociente intelectual no sólo era indicativo de un nivel socioeconómico futuro, sino también podía predecir aspectos tan diversos como el salario, el comportamiento criminal o la capacidad para ser padres. Pero, además fueron más allá y establecieron diferencias étnicas en materia de inteligencia, afirmando que los sujetos negros son menos capaces que los blancos. El modelo de Goleman supuso una negación a estas afirmaciones, que fueron tachadas de retrógradas y racistas, y abrieron paso a numerosos estudios sobre la Inteligencia Emocional.

- Modelo de Bar-On:

Bar-On (1997) diseña su modelo a partir de las aportaciones de Darwin sobre la función adaptativa de las emociones, la inteligencia social de Thorndike y Salovey y Mayer, entre otros, en busca de la respuesta al

interrogante de los factores de éxito de determinados individuos. Bar-On (1997) define la Inteligencia Emocional como “el conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente a las demandas y presiones del ambiente” (p.14).

El autor parte de la idea de que el bienestar emocional es la clave del éxito y elabora una teoría con 5 factores, que a su vez engloban otros, siendo un total de 15:

- Factor interpersonal: incluye el autoconocimiento emocional, asertividad, auto-consideración, auto-actualización e independencia.
- Factor intrapersonal: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal
- Factor de gestión del estrés: tolerancia al estrés y control impulsivo.
- Factor de adaptabilidad: validación y flexibilidad
- Factor de estado de ánimo: solución de problemas y optimismo.

Bar-On (2000) diseña el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) como instrumento de medida de estos factores. Es un autoinforme con 133 ítems formulados en una escala tipo Likert de 5 puntos que ha sido traducida en más de 30 idiomas y que permite diferenciar entre grupos de personas con distintos niveles de éxito, así como predecir la capacidad para afrontar demandas y desafíos del día a día.

- Modelo circular de Petrides y Furnham:

Petrides y Furnham (2001) estudiaron los modelos existentes para intentar arrojar luz tanto en el constructo de Inteligencia Emocional como en su medición.

Con sus investigaciones, llegan a la conclusión de que hay dos constructos distintos y diferenciados, como son los de habilidad y los mixtos. Integran de manera adecuada y acertada los 15 elementos comunes de las teorías estudiadas. La Inteligencia Emocional queda definida como “una constelación de disposiciones emocionales y habilidades auto-perceptivas que representan

el constructo de un compuesto bien definido en los niveles jerárquicos más bajos de la estructura de la personalidad” (Cooper y Petrides, 2010, p.449). Así, la IE como constructo multifactorial se puede medir a través del *TEIQue* (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, 2001) con 144 ítems en escala tipo Likert de 7 puntos que a través de 15 subescalas dan una puntuación a los factores: bienestar, autocontrol, emocionalidad (habilidades emocionales) y sociabilidad (habilidades emocionales).

Con este cuestionario los autores demostraron que los alumnos de secundaria con alta puntuación de IE presentan un número menor de expulsiones y absentismo escolar bajo (Petrides y Furnham, 2004).

- Modelo de competencias emocionales de Bisquerra:

Bisquerra y Pérez (2007) definen competencia como “la habilidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para realizar actividades diversas en un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.3).

Según estos autores, las competencias se pueden clasificar de acuerdo a dos dimensiones:

- las de desarrollo socio-personal : motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo y altruismo

- las de desarrollo técnico-profesionales: dominio de los conocimientos básicos y especializados, de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, de las técnicas necesarias, capacidad de organización, de coordinación, de gestión del entorno, de trabajo en red y de adaptación e innovación.

Las principales características de las competencias son para Bisquerra y Pérez (2007):

- se pueden aplicar de forma individual o grupal
- implican la integración de unos conocimientos (saber), unas habilidades (saber hacer) y unas actitudes y conductas (saber estar y saber ser)
- incluyen las capacidades informales y formales
- se desarrollan a lo largo de la vida, están unidas a la noción de desarrollo, aprendizaje continuo y experiencia
- se pueden mejorar
- constituyen un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción
- dependen de los contextos, es decir, se pueden presentar en una persona en un contexto determinado y no transferirse en otro contexto

El desarrollo social y el aprendizaje son clave en este autor para la competencia emocional, en los que la interacción social del sujeto con su entorno es indispensables. Este modelo subraya la importancia de la Educación Emocional, concepto que desarrollamos en el siguiente apartado, y en el que tendremos muy presente éste último modelo presentado.

#### **2.2.4. La Educación Emocional.**

La Educación Emocional puede ser definida como el “proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.”. (Bisquerra, 2003,p.27). De acuerdo a esta concepción, la Educación Emocional (EE) tiene un enfoque del ciclo vital, que “tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”(Bisquerra, 2003, p.27) .

En este mismo sentido, Bach y Darder (2002) afirman que en la actualidad no se trata de sustituir “la razón o el pensamiento por la emoción, sino cambiar este modelo pensamiento-acción que hemos seguido tradicionalmente y que se ha revelado incompleto e ineficaz para lograr la integración personal y la



felicidad por un nuevo modelo constituido por emoción-pensamiento-acción, (p.23).

En cuanto a los fundamentos de la E.E. cabe afirmar que recoge las aportaciones de otras ciencias (Bisquerra, 2003): los movimientos de renovación pedagógica; el counseling y psicoterapia; las teorías de las emociones; la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner; la inteligencia emocional; las aportaciones de la neurociencia sobre el funcionamiento cerebral de las emociones; las aportaciones de la neuroinmunología, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc.

En cuanto a los objetivos de la E.E, pueden resumirse en: “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir, etc.”. (Bisquerra, 2003, p.23).

Es decir, a groso modo y de acuerdo a este autor, podríamos afirmar que el objetivo general es prevenir los efectos negativos de las emociones y desarrollar los positivos. (Bisquerra, 2010).

A la pregunta para qué las emociones, Bach y Darder (2002) responden que son tres las razones para educar emocionalmente, y que son “diferenciadas pero indisociables: a) para reencontrarnos y aceptarnos a nosotros mismos, b) para reencontrar y aceptar al otro y c) para mejorar a partir de aquí, la educación, que es interrelación y es la base del desarrollo individual y colectivo”(p.31).

Resulta innegable que las emociones tienen un fin social: sirven para crear vínculos con nuestro entorno, hacernos partícipes del mundo que nos rodea, pero siempre bajo una diferenciación con el prójimo.

Generalizar los contenidos de la E.E. resulta una tarea complicada, ya se deberán adaptar a los objetivos concretos que se deseen desarrollar en los destinatarios, pero Bisquerra (2003) se atreve a catalogar las competencias

emocionales que deben tener en cuenta y que deben ser introducidas con una metodología práctica: conciencia emocional, regulación de las emociones, motivación, habilidades socioemocionales y el bienestar subjetivo.

Independientemente del enfoque adoptado, la Inteligencia Emocional implica dos procesos: la conciencia emocional (entendida como la capacidad para reconocer las propias emociones) y la autorregulación de las emociones (como capacidad de control). No podemos cambiar una emoción si antes no la reconocemos como tal, si no somos conscientes de su existencia y si no podemos ejercer control sobre ella.

#### 2.2.4.1. La Educación Emocional en la infancia.

Nuestro proyecto de intervención se ha planificado y llevado a cabo para niños del primer curso de Primaria. Llegados a este punto y por ese motivo, se hace necesario conceder un espacio específico a la Educación Emocional en la infancia.

El desarrollo emocional en la infancia no sólo va dirigido al bienestar del momento, también en la vida adulta. Así lo señala Shapiro (1997), quien afirma que “sabemos que las emociones cumplen propósitos determinados para que un niño se desarrolle hasta convertirse en un adulto feliz y con éxito” (p.152). El autor nos advierte de que ese camino no es fácil: “Pero también sabemos que el desarrollo emocional de un niño puede llegar a desviarse, haciéndolo sufrir una amplia variedad de problemas personales y sociales”(p.152).

Una de las ideas defendidas en todo momento en esta Tesis Doctoral es que la educación en la infancia debe ser integral y personalizada. Por ello, las emociones cumplen un papel esencial en el crecimiento global de la persona. Determinan, regulan y condicionan tanto la conducta como la comunicación con el entorno. Forman parte de la educación afectiva y social del niño, como parte del conocerse a sí mismo y diferenciarse de los demás, de sentirse aceptado y querido por su círculo más cercano.

Los contenidos de la Educación Emocional que se pueden trabajar en el primer ciclo de Educación Primaria se deben llevar a cabo bajo una visión holística-globalizada, en la que todos se interrelacionan y se trabajan de forma continua. Estos serían según López Cassà (2005, p.157):

- Conciencia emocional: implica tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal y/o no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás
- Regulación emocional: la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.
- Autoestima: es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la empatía. En estas edades los niños empiezan a conocerse a sí mismos con la ayuda de los demás y su aceptación contribuye a la propia autoestima
- Habilidades socioemocionales: el reconocer los sentimientos y las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de una forma positiva, etc.)
- Habilidades de vida: experimentar bienestar en las cosas que se realizan diariamente en la escuela, en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales.

Como se ha apuntado anteriormente, la metodología necesaria para educar en emociones en el contexto educativo debe basarse en un aprendizaje vivencial: para aprender sobre ellas, es necesario primero sentirlas, etiquetarlas de acuerdo a un sentimiento. Esto cobra más sentido aún en la alfabetización emocional en los primeros años de escolaridad obligatoria, donde el

reconocimiento emocional se convierte en un contenido básico y primordial, que adquirido de forma significativo, se hará generalizable. El segundo paso será la concienciación, la vivencia de la emoción. Y un tercer paso será la comunicación, que implica la regulación y adecuación de la emoción. La comunicación, verbal y no verbal, de emociones de una manera adecuada se convierte en la base de las relaciones personales satisfactorias. No es un proceso lineal, y menos aun en estos primeros años, es un proceso complejo que se retroalimenta continuamente con la interacción social.

Volvemos a reiterar que estamos totalmente de acuerdo con Bisquerra (2006), quien afirma que el desarrollo emocional es un proceso continuo y permanente, que debe seguir una metodología eminentemente práctica, utilizando para ello actividades basadas en dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc. con el objeto de favorecer las competencias emocionales.

A la hora de trabajar las emociones, la escuela primaria se convierte en el escenario ideal para el desarrollo de la E.E., ya que, tal y como afirma de manera muy gráfica Palou (2004), el grupo de compañeros juega un doble papel fundamental para el niño, ya que por un lado, actúa como un espejo dónde puede ver reflejadas sus propias emociones y sentimientos, pero por otra, “es una olla provocadora de emociones importantes en los niños, ya que se experimentan los primeros rechazos, aceptaciones, ridículos, angustias, alegrías y tristezas (p.58). Es innegable que las aulas proporcionan un medio en el que se establecerán relaciones muy diversas. Igualitarias, de liderazgo, de sumisión, etc. (Cabello, 2007). Los aspectos relacionales y afectivos cobran un relieve especial cuando el niño acude a los centros escolares. Las relaciones interpersonales le llevarán a la construcción de una autoimagen ajustada y positiva. Las normas, hábitos, rutinas y exigencias en un ambiente cálido y afectivo ayudarán a su desarrollo integral. En la escuela manifestará sus miedos, rechazos, frustraciones, etc. El niño ha de entender que debe hacer un uso adecuado de sus emociones, sin reprimirlas, sino expresarlas de manera adecuada, tarea difícil fuera de un entorno menos permisivo y

comprensivo del familia. Es ahí donde las instituciones escolares adoptan las funciones de compensación y complementación de la función educadora familiar. El desarrollo emocional previo a la inclusión del niño en el centro escolar se limita a las relaciones con las personas de su entorno inmediato en los primeros años de vida. El niño acude ya con un bagaje emocional dependiente directamente de la calidad de las interrelaciones que haya experimentado hasta el momento. Una vez en la escuela, amplía sus interacciones y los patrones conductuales a imitar ya que aumenta su entorno socio afectivo. Y esos patrones no son siempre adecuados. El niño pronto empezará a entender que hay comportamientos que no son tolerados fuera del contexto familiar y se autoregulará para lograr la aceptación del los demás. El sentirse querido, seguro y aceptado será el fin que busque en su relación con el entorno escolar.

Además de la importancia de la escuela en el desarrollo de la EE, no nos podemos olvidar del papel fundamental que desempeña el profesorado del mismo. El maestro se convierte en “punto de referencia afectivo y de seguridad dentro del contexto educativo” (Palou, 2004, p.55). Es necesario contar con un profesorado emocionalmente inteligente. Un docente emocionalmente inteligente, según Buitrón y Navarrete (2008) , “es el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás” (p.5). Un maestro que eduque emocionalmente será consciente en todo momento de la importancia de su papel como motivador y facilitador de experiencias gratificantes, en las que el intercambio emocional se hará de manera adecuada para conseguir la aceptación e integración de todos los componentes del aula. La afectividad tendrá un papel importante dentro de su línea metodológica.

Pero la E.E. no debe ser tarea única del maestro. El profesorado debe coordinarse constantemente con la familia, ya que ambos constituyen los dos referentes básicos del desarrollo emocional en la infancia ya que son los dos contextos principales con los que interacciona. “La familia es el puntal para el

crecimiento global del niño” (Palou, 2004, p.53) y, por ello, es necesario una coordinación continua, en la que se debe establecer directrices para trabajar los aspectos emocionales del niño, haciendo partícipe a la familia de toda actividad que se realice en el centro.

Por último, no podemos obviar el importante papel que cumple la Administración educativa en todo el proceso de Educación Emocional. Es la responsable de facilitar tiempos, espacios y medios, así como de alentar la experimentación de este tipo de aprendizajes. Para ello, una vez más, la formación del profesional en esta materia será una necesidad imperante, ofertada de manera continua para que permita el abastecimiento de conocimientos teóricos y prácticos para poder hacer de la Educación Emocional una vivencia.

### 2.3. EL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA INFANCIA.

En el punto anterior, se ha comentado el desarrollo emocional del niño, con lo que es necesario hacer un alto en el camino para estudiar también el psicológico, ya que el programa de intervención se realizará de acuerdo a las capacidades y necesidades del niño.

En la actualidad, el desarrollo psicológico está estudiado por una pluralidad de enfoques, aunque históricamente han predominando dos grandes paradigmas: por una parte situamos el Conductista con Skinner (1904-1990), Watson (1878-1958) y Gesell (1880-1961) en el que el desarrollo es entendido a modo de pautas conductuales. La conducta son las respuestas observables a través de la interacción del sujeto con el medio. Por otra parte, se encuentra el paradigma Constructivista con Piaget (1896-1980), Vigostsky (1896-1934) y Ausubel (1918-2008) para los que los procesos cognitivos son los que van generando el conocimiento gracias a la interacción con el medio. El niño es el protagonista ya que dirige sus procesos metacognitivos para analizar, organizar y adquirir la nueva información, siendo sujeto activo en la construcción del conocimiento.

En 2002, Palacios apuntaba a nuevos enfoques y perspectivas que han surgido para complementar los anteriores. Por una parte, encontramos el enfoque etológico, que resalta el carácter determinante que sobre la conducta tiene el ajuste a las exigencias del ambiente. También el autor enuncia el enfoque ecológico, para el que es más importante la multiplicación de influencias bidireccionales en el niño. El enfoque cognitivo-evolutivo, por otra parte, estudia los procesos cognitivos básicos, como son percepción, atención, memoria, razonamiento, resolución de problemas, etc. Y por último, Palacios (2002) apunta al enfoque histórico-cultural, en el que destaca la importancia del papel del adulto como potenciadores del desarrollo del niño.

Pese a esta gran variedad de enfoques, en la actualidad se asumen unas premisas generales de lo que se entiende por desarrollo: es un proceso continuo, acumulativo, multidireccional, holístico, individual, dividido en estadios y compuesto por factores genéticos y factores ambientales, en los que el contexto social tiene gran importancia. El desarrollo es un proceso individual y personal que se ajusta a pautas y patrones comunes, pero que a su vez presenta rasgos distintivos determinados por la genética.

Desde la consideración global del desarrollo, podemos distinguir distintas dimensiones que lo conforman: cognitiva, motriz, social, afectiva, moral, etc. A continuación se desarrollaran las más relacionadas con el diseño y elaboración de nuestro proyecto.

### **2.3.1.El pensamiento en las primeras etapas escolares.**

Dentro del desarrollo cognitivo tiene especial importancia Jean Piaget (2001) quien formuló una teoría constructivista del conocimiento, según la cual el niño nace dotado genéticamente para la adaptación e integración en el medio. A nivel cognitivo, en este proceso evolutivo natural el ser humano pasa por 4 grandes etapas:

- Etapa sensoriomotora (0-2 años): la interacción con el medio se basa en la acción, gracias a los reflejos innatos. Estos reflejos darán paso a esquemas más complejos. Este periodo se divide a su vez en 6 subestadios.
- Etapa preoperatoria (2-6 años): el niño adquiere la representación mental, con lo que no es necesario las acciones abiertas para solucionar los problemas
- Etapa de operaciones concretas (7-12 años): el niño adquiere un sistema de acciones internas mentales necesarias para la resolución lógica de problemas.
- Etapa de operaciones formales (12 años –adulto): se alcanza el razonamiento hipotético-deductivo.



PERÍODO	ESTADIO	EDAD
<b>Etapa Sensoriomotora</b>	1.El ejercicio de los reflejos	0 – 1mes
	2..Las reacciones circulares primarias	1 - 4 meses
	3.Las reacciones circulares secundarias	4- 8 meses
	4.La coordinación de esquemas secundarios	8-12 meses
	5.Reacciones circulares terciarias	12-18 meses
	6.Transición a la representación simbólica	18-24 meses
<b>Etapa Preoperacional</b>	a. Estadio preconceptual.	2-4 años
	b. Estadio intuitivo.	4-7 años
<b>Etapa de las Operaciones Concretas</b>		7-11 años
<b>Etapa de las Operaciones Formales</b>		11 años en adelante

Tabla.1: Estadios evolutivos Piaget (2001). Fuente: elaboración propia a partir teoría del autor.

Hay que tener en cuenta que estos estadios de desarrollo tienen una serie de características: su secuencia es invariante (siguen un orden determinado

fijo), son jerárquicamente inclusivos (las estructuras de estadio se integran en el siguiente), existe una estructura de conjunto característica en cada uno y la transición entre ellos es gradual (dos sujetos de la misma edad no tienen por qué estar en el mismo estadio).

Vygostky (1978) es otro de los grandes teóricos en el estudio cognitivo, pero su concepción no es biológica, como la de Piaget, sino que es social. El desarrollo del conocimiento tiene una base cultural, es decir, no es el sujeto el que construye su conocimiento por sí mismo, sino que lo hace con la ayuda de los demás. Este autor afirmaba que los seres humanos nacemos con unas funciones psicológicas básicas, determinadas genéticamente (como percepción, atención y memoria) y que por medio de la interacción social se alcanzan las funciones mentales superiores. Éstas últimas, por tanto, aparecen primero en el ámbito social (interpsicológico) y después en el ámbito individual (intrapsicológico), al contrario que lo que pensaba Piaget. Para Vygotsky (1978), el lenguaje cumple un papel esencial en el desarrollo del sujeto: es el elemento que más influye en el desarrollo cognitivo ya que es el que ayuda a mantener la relación social. Una de las grandes aportaciones de Vygostky (1978) es el concepto de Zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) que supone la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede alcanzar gracias a la interacción social. La ZDP implica el verdadero conocimiento, es decir, el aprendizaje significativo.

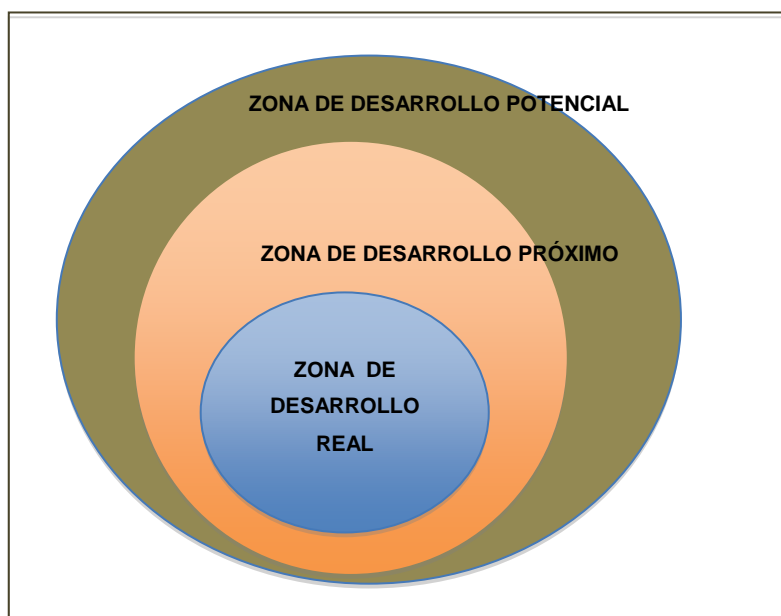


Figura 1: la ZDP según Vygotsky (1978). Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría del autor.

### **2.3.2. El Desarrollo Social. Afectividad y moralidad.**

Para Piaget (2001) la inteligencia y afectividad son indisociables, formando entre ellas una relación recíproca: cada una ayuda al desarrollo de la otra. Para él, el término afectividad implica tanto los sentimientos propiamente dichos (y en particular las emociones) como las diversas tendencias (en particular la voluntad).

El autor, al igual que con la inteligencia, establece un desarrollo basado en la conquista de estadios:

<b>DESARROLLO COGNITIVO</b>		<b>DESARROLLO AFECTIVO</b>
<b>ETAPA SENSORIOMOTORA</b>	<b>Subestadio I</b>	<b>DISPOSITIVOS HEREDITARIOS</b>
	<b>Subestadio II</b> <b>Subestadio III</b>	<b>AFECTOS PERCEPTIVOS</b>
	<b>Subestadio IV</b> <b>Subestadio V</b> <b>Subestadio VI</b>	<b>REGULACIONES ELEMENTALES</b>
<b>ETAPA PREOPERACIONAL</b>		<b>AFECTOS INTUITIVOS</b>
<b>ETAPA OPERACIONES CONCRETAS</b>		<b>AFECTOS NORMATIVOS</b>
<b>ETAPA OPERACIONES FORMALES</b>		<b>SENTIMIENTOS IDEOLÓGICOS</b>

Tabla 2: estadios cognitivos y correlación con desarrollo afectivo en Piaget (2001).  
Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría del autor.

En el primer estadio, denominado los dispositivos hereditarios, el niño viene equipado de tendencias instintivas y emociones. En el segundo estadio (afectos perceptivos) los placeres y dolores están ligados a la percepción. Es aquí donde aparecen los sentimientos de agrado y desagrado. En el tercer estadio (regulaciones elementales) aparecen nuevas diferenciaciones que se

mantienen en el plano intraindividual y comienza la descentración, es decir, la afectividad comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo. En el cuarto estadio (afectos intuitivos) aparecen gracias a la representación mental sentimientos sociales elementales y surgen los primeros sentimientos morales. El quinto estadio (afectos normativos) se caracteriza por la aparición de los sentimientos morales autónomos con intervención de la voluntad, es decir, lo justo y lo injusto ya no dependen de la obediencia a una regla. En el sexto y último estadio (sentimientos ideológicos) los sentimientos individuales se duplican en sentimientos que tienen por objetivo ideales colectivos. Hay una elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social.

Un autor importante en el desarrollo moral es Kohlberg (1981) quien considera que está determinado por las capacidades intelectuales del individuo y mantiene que, aunque la secuencia es fija, dependerá en última instancia del nivel cultural del entorno. Este autor establece los siguientes estadios en el desarrollo moral:

Estadio 0: lo bueno es lo que quiero y me gusta

Estadio 1: Orientación hacia el castigo-obediencia

Estadio 2: hedonismo instrumental y reciprocidad concreta

Estadio 3: Orientación a las relaciones interpersonales de mutualidad

Estadio 4: Mantenimiento del orden social, reglas estables y autoridad

Estadio 5A: Contrato social, perspectiva utilitaria hacia el cumplimiento de la ley

Estadio 5B: Orientación basada en la ley superior y la conciencia

Estadio 6: Orientación basada en los principios éticos universales

Otro teórico que explicó el desarrollo social de manera escalonada fue Erikson (2000), estableciendo ocho etapas. Las 6 primeras de ellas abarcan el periodo hasta la edad adulta:

1. Confianza vs desconfianza (0-1 ó 2 años): El niño tiene unas necesidades básicas que han de ser satisfechas por el entorno. Si el niño no recibe la atención necesaria, crecerá con desconfianza hacia sí mismo y hacia los demás.
2. Autonomía vs vergüenza (1 ó 2 años- 3 años).si el niño se siente orgulloso de sus pequeños avances, crecerá con autonomía, y si no es así dudará de sí mismo.
3. Iniciativa vs culpa (3-7 años): si se les da la oportunidad, los **niños** desarrollarán una sensación de iniciativa con respecto a sus actuaciones y toma de decisiones.
4. Industriosidad vs inferioridad (6-7 años- pubertad): inician proyectos y se sienten orgullosos cuando los alcanzan.
5. Identidad vs confusión de papeles: en la transición a la vida adulta es importante formar su propia identidad.

Wallon (1987), por su parte, indica que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural a lo social o cultural. El niño cuando nace, establece una simbiosis afectiva con los cuidadores que le posibilita dicho desarrollo. En esa transición hay cuatro factores para explicar la evolución: la emoción, el otro, el medio y el movimiento.

Los estadios que establece este autor son:

1. De impulsividad motriz y emocional (0-1 año): la emoción permite establecer una simbiosis afectiva con el entorno.
2. Sensoriomotriz y emocional (2-3 años) la actividad tiene dos objetivos. Manipulación de objetos e imitación
3. Del personalismo (3-6 años) la función dominante es la toma de conciencia y afirmación de personalidad en la construcción del yo.
4. Del pensamiento categorial (6/7-11/12 años): hay una conquista y un conocimiento del mundo exterior
5. De la pubertad y adolescencia (12 años): conflictos, ambivalencias y desequilibrios hasta la afirmación del yo

Una autora contemporánea que merece la pena citar es Palou (2004), quien postula una teoría muy interesante del desarrollo emocional en la infancia. Para ésta autora, toda persona posee un motor emocional que está compuesto por 4 piezas básicas:

- Cojín afectivo: es el entorno social que nos acoge, nos valora y nos respeta. El primer cojín afectivo del niño es la familia., y a medida que van evolucionando son la escuela y los amigos.
- Caracol: es el dialogo interno, que conecta el mundo exterior con el interior. Esta espiral va creciendo a medida que se aprende a regularlo.
- La dulzura de una lágrima: es el equilibrio entre el cojín afectivo y la dulzura de una lágrima, la búsqueda de autonomía emocional.
- El lazo de la seducción: simboliza la cultura, el contexto más amplio en el que nos encontramos inmersos. Es crear significados, comunicarse y reflejarse.

Para esta autora, las cuatro piezas deben encontrar un cierto acoplamiento para que el motor emocional del niño pueda funcionar.

#### 2.2.2.1. EL Autoconcepto y la Autoestima.

El autoconcepto y la autoestima son parte importante en el desarrollo emocional, y no sólo en la infancia. Debido a que tienen gran protagonismo en el proyecto de intervención, merecen un apartado especial. Antes que nada, se hace necesario encontrar una definición de ambos términos.

Para Guijo (2002) el autoconcepto es la idea que la persona tiene sobre sí misma y será la base sobre la que se construye la autoestima, entendida ésta última como el juicio valorativo y la autoevaluación. Es decir, para esta autora la autoestima es el proceso final del conocimiento sobre sí mismo.

En 1995, Bruno define el autoconcepto como el conjunto de conceptos que se tiene acerca de uno mismo, en torno a la inteligencia, creatividad, intereses, aptitudes, los rasgos conductuales y la apariencia personal. Es decir, para este autor, el sujeto integra la información juzgada y valorada por que recibe del

exterior (de acuerdo a normas y valores) y las integra en las que ya poseía. Es por ello que el niño no nace con un concepto propio determinado, sino que lo va construyendo poco a poco. Según Bruno (1995) se empieza a formar a una edad temprana, tal vez a la etapa de 18 meses a los 3 años. Para este autor el autoconcepto es primordial en el desarrollo social del individuo.

Villa y Auzmendi (1999) definen el autoconcepto como “la actitud valorativa que un individuo tiene hacia sí mismo, hacia su propia persona. Es la estima, sentimientos, ideas, experiencias o actitudes que la persona desarrolla hacia su propio yo” (p.13). Estos autores hacen referencia a que “de muchas investigaciones se ha deducido la importancia de la propia estima para una adecuada conducta social, afectiva e intelectual. Se ha observado que si no se posee un autoconcepto adecuado la persona no puede estar abierta a sus propias experiencias afectivas”. (Villa y Auzmendi, 1999, p.13) Pero estos autores van más allá y señalan la falsedad de los sujetos con baja autoestima: “una persona con escasa autoestima no se muestra tal y como es ante los demás, sino que representa ante ellos los papeles que considera oportunos en cada momento” (Villa y Auzmendi, 1999, p.13).

Según Céspedes (citado por Gómez Palomino, 2012), los niños con autoestima alta expresan las siguientes actitudes y comportamientos: aceptan los desafíos, son seguros y estables, se comportan como son, son auténticos, son entusiastas, se sienten respetados y respetan a los demás, son coherentes con la escala de valores interiorizada, dirigen su propia vida, no aceptan prejuicios, saben escuchar activamente, tienen sentido del humor, cuidan su propio cuerpo, aceptan los errores propios y los de los demás, aceptan sus defectos y cualidades, no se sienten derrotados ante las dificultades de la vida y son solidarios y sensibles ante los demás.

De acuerdo a Burns (citado por Villa y Auzmendi, 1999) el autoconcepto es el conjunto de actitudes que la persona tiene hacia sí misma. Como tal actitud, está constituida por 3 componentes:



- a) Cognitivo: Este componente es lo que la persona ve cuando se mira a sí misma. Los rasgos con los que se describe y los cuales guían su modo habitual de ser y comportarse.
- b) Afectivo: corresponde a la autoestima, que es la evaluación que el individuo hace de sí mismo; expresa una actitud de aprobación o rechazo. Son los afectos, emociones y evaluaciones que van dentro de la descripción de uno mismo.
- c) Conductual: el autoconcepto influye en la conducta diaria de la persona, al mismo tiempo, condiciona la forma de comportarse. Su conducta debe concordar con su autoconcepto.

Volviendo a Villa y Auzmendi (1999), cabe señalar que para ellos el autoconcepto no es un elemento más en la personalidad, sino un factor fundamental en ella. Al igual que Bruno (1995), piensan que no es algo innato, sino que va desarrollando y evolucionando. Por otra parte, Bach y Darder (2002) aseguran que “el regazo del autoconcepto y la autoestima es la vida familiar. Son las primeras experiencias emocionales que tenemos en el seno familiar las que marcarán nuestra afectividad”. (p. 54).

En cuanto a la formación y desarrollo del autoconcepto, Villa y Auzmendi (1999) postulan dos grandes teorías que explican la formación y desarrollo del autoconcepto: por una parte sitúan al Simbolismo interaccionista (Teoría del espejo): según la cual el autoconcepto es el resultado de las valoraciones que realizan las personas próximas, es decir, éstas últimas actúan como espejo en el que se ve reflejado el individuo. Por otra parte, subrayan el Aprendizaje social, con dos enfoques, uno Cognitivo, según el cual el autoconcepto es un proceso que conlleva cambios cuantitativos y cualitativos y otro Ontogénico o Evolutivo: el autoconcepto surge y se perfila a través de las distintas etapas de desarrollo.

Guijo (2002) afirma que “la autoestima se alimenta de 3 fuentes: las valoraciones de los otros significativos, la comparación social y la propia conducta” (p.148).

Queda mencionar la teoría de Garaigordobil (2015) ya que es un pilar esencial del programa de intervención que se ha elaborado para la presente tesis. Según la autora, el autoconcepto está relacionado con cinco dimensiones: corporal o físico (destrezas físicas, desarrollo corporal), intelectual (capacidad de ejecución de tareas intelectuales, escolares), social (vínculos de amistad e interacciones con iguales), emocional (impulsividad, miedos, sentimientos de felicidad) y familiar (interacciones con los padres, conducta en el contexto familiar).

#### 2.3.3.2. Los agentes de socialización.

Como se ha señalado con anterioridad, el desarrollo humano tiene un componente biológico que determina genéticamente al individuo. Pero también tiene un factor ambiental, es decir, en última instancia el aprendizaje está condicionado socialmente.

De este modo, Gimeno (1999) define el proceso de socialización como el mecanismo a través del cual las personas interiorizan las reglas de su entorno.

No debemos pensar que es un proceso puntual que ocurre en la infancia únicamente, sino que debe ser entendido como un continuo. El ser humano viene al mundo indefenso, necesita la sociedad que lo acoge para poder sobrevivir, pero ésta también lo necesita para perpetuar su existencia. Por tanto, se trata también de un proceso bidireccional. La persona adaptada socialmente es aquella que logra interiorizar las normas que la sociedad a la que llega le inculca, tal y como afirma Rocher (1990).

El proceso de socialización es adoptado por las diferentes desde diferentes ángulos, Así la antropología contempla el proceso de socialización como una garantía de la continuidad de la cultura. Desde el punto de vista de la psicología implica la formación de la personalidad. Y desde el de la sociología significa la adaptación al entorno, por medio de la aceptación de roles y la adquisición de valores. Pero en todas ellas, hay una idea común de interacción con el entorno.

Al hablar del proceso de socialización, podemos distinguir entre dos tipos de socialización. El primero es la denominada socialización primaria, y es aquella que ocurre en los primeros años de vida, y que tiene en la familia el agente principal. En la infancia, el individuo adquiere de manera gradual e inconsciente las pautas de comportamiento, normas y valores, interiorizándolo a través de la imitación. Los premios y castigos ayudarán a diferenciar entre lo que se considera correcto de lo que no lo es. El segundo es la denominada socialización secundaria y no lo podemos acotar en una etapa determinada de la vida. Gracias a ella, hay un reajuste y ampliación de los conocimientos adquiridos en la socialización primaria.

Para que se lleve a cabo el proceso de socialización, es necesaria la actuación de los agentes sociales, es decir, de las vías de transmisión de los conocimientos. Históricamente se ha distinguido entre 3 agentes sociales: familia, escuela y grupo de iguales, pero debido al avance tecnológico de las últimas décadas se ha unido un cuarto agente social: los medios de comunicación. La familia constituye el primer entorno socio-afectivo de la persona y el más importante en la infancia. Entre sus funciones no sólo está la de alimentación, cuidado y protección de los primeros días, sino también la de educación social. El estilo de parental adoptado (autoritario, democrático, permisivo e indiferente) y el afecto influirán en la personalidad del sujeto de manera decisiva. Es interesante señalar que Oliva, Parra y Arranz (2008) adoptan una concepción multifactorial y bidireccional de la socialización familiar, distinguiendo entre 6 dimensiones para determinar el estilo parental o relacional: afecto, control psicológico, control conductual, fomento de la autonomía, revelación y humor.

El segundo agente de socialización es La escuela, que complementará la función socializadora de la familia durante la infancia y la adolescencia. La escuela es entendida como el ámbito formal creado para la transmisión de conocimientos, normas y valores. La inserción del niño en la escuela es un momento decisivo en su desarrollo cognitivo, pero también en el social ya que aumentan sus patrones de comportamiento, las reglas de interacción, los

estilos de comunicación y los modelos de imitación. Dentro de la escuela, el profesor y los compañeros serán coprotagonistas del desarrollo social del individuo. La función de la escuela en el desarrollo social tiene una doble finalidad: por una parte de integración de un comportamiento adecuado y por otra de diferenciación con respecto a los demás, ya que ayudará a la consolidación de la identidad personal. Además, la escuela tiene la tarea de transmitir los conocimientos (a través de las asignaturas), los procedimientos (adquisición de habilidades como trabajo en equipo) y las actitudes (a través de los valores, la colaboración, el respeto y la asunción de responsabilidades).

El tercer agente de socialización es el grupo de iguales y lo conforman los individuos de la misma edad con los que el sujeto mantiene una estrecha relación. En los primeros años de vida, colaboran en la superación del egocentrismo, en la diferenciación del yo. Estas relaciones son de vital importancia ya que ayudan a la vivencia y comprensión de problemas desde su mismo punto de vista. Los amigos ven el mundo con los mismos ojos, ayudando en la identidad personal y en la creación de vínculos afectivos fuera del entorno familiar, que llevarán a la incorporación en la escala individual de nuevos valores relacionados con la amistad. Pérez y Garaigordobil (2004) ponen de relieve que “pueden ser útiles desde un punto de vista preventivo, de desarrollo y también terapéutico, las intervenciones psicoeducativas que en el contexto del aula generen situaciones de aceptación social, evitadoras del rechazo y de la agresión entre compañeros” (p.166). El sentirse integrado y aceptado dentro del grupo de iguales irá aumentando en importancia, siendo en la adolescencia cuando pasará por delante de la familia.

Por último, cabe señalar que los medios de comunicación cada vez están adquiriendo mayor importancia en la socialización, sobre todo en las nuevas generaciones, a las que se les ha denominado *nativos digitales*, como hemos podido comprobar en el punto relativo a la Educomunicación. Gracias a los medios de comunicación, el niño tiene acceso a nuevos conocimientos y experiencias, más allá de la familia, escuela y grupo de iguales, aunque es

cierto que en los primeros años de vida el acceso a los mismos se ve sometido a un filtro familiar. Las tecnologías de la información y la comunicación implican nuevas formas de relación y comunicación. En este sentido Pallarés (2014) afirma que “los medios de comunicación y la era digital se han convertido en una fuente imparable de recursos simbólicos, que deberían convergir con los intereses de la escuela, canalizando ésta las representaciones absorbidas por los niños y transformándolas en objetivos y contenidos didácticos” (p.235).

### 2.3.3. El niño en el Primer ciclo de Primaria.

En este segundo capítulo, hemos analizado el desarrollo psicológico, el emocional y el social en la infancia. Pero, ¿cómo son los niños del destinatarios del proyecto de intervención?, ¿en qué etapas los podríamos ubicar? En este punto, y a modo de recopilación de lo visto con anterioridad, vamos a determinar en qué punto evolutivo los podemos situar, para de este modo diseñar el programa de acuerdo a sus necesidades.

DESARROLLO COGNITIVO	DESARROLLO AFECTIVO	DESARROLLO MORAL	
Piaget	Piaget	Erickson	Wallon
Etapas preconceptual- operaciones concretas	Afectos intuitivos- afectos normativos	Industriosidad vs inferioridad	Pensamiento categorial

Tabla 3: etapas del desarrollo en niños de 1º de Primaria. Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría de los autores.

El primer ciclo de Primaria es un periodo conocido por ser relativamente tranquilo y por la adquisición de grandes logros por parte del niño, tanto a nivel cognitivo como afectivo, social y motor.

En el ámbito cognitivo, empiezan el estadio de operaciones concretas, gracias al cual será capaz de:

- representar ordenadamente secuencias de acontecimientos experienciales
- elaborar representaciones para asimilar la realidad
- captar códigos convencionales: lectura, escritura, lenguaje musical, representación espacio temporal, etc.
- Disociar cualidades distintivas de objetos y fenómenos
- Curiosidad e iniciativa para buscar nueva información
- Posibilidad de trascender impresiones perceptivas subjetivas que le conducen a errores
- Reversibilidad operatoria solo aplicable a objetos de conocimiento concretos
- Es capaz de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones
- Superación del egocentrismo

En cuanto al desarrollo social, gracias a los hábitos y rutinas adquiridos en Educación Infantil, el niño conseguirá al inicio de la Educación Primaria: consolidar su identidad; tendrá un pensamiento más móvil, rápido y flexible; empezará a adquirir conciencia de capacidades y limitaciones; percibirá su sitio en el mundo social; aceptará y seguirá las normas y desarrollará actitudes de respeto y tolerancia.

No obstante, en el primer curso de Educación Primaria todavía pueden encontrarse rasgos del periodo anterior ya que el desarrollo es personal. Así podemos tener niños con cierto egocentrismo, heteronomía moral e inestabilidad emocional.

En las relaciones interpersonales cobrarán un papel importante los compañeros, con quienes compartir juegos que contribuirán a desarrollar su afectividad y moralidad, a través de la aceptación de normas y reglas, que

aportarán orden y estabilidad a la actividad lúdica. Los adultos pierden la relevancia del periodo anterior, cobrando protagonismo el grupo de iguales.

En relación a la moralidad, las normas procedentes de los adultos darán paso a unas normas generadas y consensuadas desde el grupo de iguales, siempre de acuerdo a la de los mayores.

La característica fundamental del periodo de los niños de nuestro proyecto (6-7 años) según Villa y Auzmendi (1999) es que “se trata de un momento de implantación y consolidación del yo, seguido de los comienzos de la expansión del mismo. El yo está poniendo sus cimientos. Cualquier desajuste o problema que ahora se produzca será importante para la edad adulta.” (p.23). Según estos autores, se puede resumir en cuatro los aspectos más característicos de este periodo: autonomía: (sentimiento de independencia, autovalía y sentimiento de posesión), confianza (seguridad, familia, sentimientos), evolución física (aspecto físico y competencia física) y mundo escolar y social.

En 2008 Ramos afirma que en esta etapa aparecen por primera vez para el sujeto otras fuentes de información sobre sí mismo, “por ejemplo la popularidad que poseen entre sus iguales, los logros o fracasos académicos, los triunfos en deportes y actividades extraescolares, las reacciones de profesores y compañeros y la adecuada o inadecuada comunicación con otras personas” (p.31). Ramos (2008) también señala que además de la valoración escolar del sujeto por lo conseguido o no conseguido, aparecerán las calificaciones, que influirán enormemente en su autoestima durante toda la vida escolar.

Como se ha señalado con anterioridad, el autoconcepto y la autoestima son esenciales dentro del desarrollo emocional. Cabe citar a Garaigordobil (2005) quien afirma que para valorar el autoconcepto en sujetos entre los 5 y 8 años hay que tener en cuenta 5 dimensiones: corporal o física, intelectual, social, emocional y familiar. Estas dimensiones, como se desarrollará a la hora de hablar del programa de intervención, se han utilizado como base para el diseño de las actividades y la *Escala de Evaluación del Autoconcepto Infantil (E.A.)* de

esta autora es el instrumento de medición del autoconcepto utilizado en el presente estudio.

## 2.4. CREATIVIDAD.

Otro pilar importante sobre el que se sustenta el proyecto de intervención es la creatividad. A continuación, se definirá el concepto, se hará un breve repaso de los teóricos que han postulado sobre ella, así como también se verán las fases del proceso y las barreras a las que se enfrenta, en especial en el proceso educativo.

### 2.4.1. Concepto y breve evolución histórica.

No existe una definición unánime del término creatividad, aunque si bien es cierto, hay una serie de características comunes con las que la mayoría de autores están de acuerdo: se considera un proceso multifactorial, complejo, inherente al ser humano y que implica la elaboración de una idea final novedosa y útil.

El uso de este concepto era, en exclusividad, el mundo de las artes o de las ciencias, propiedad únicamente a grandes mentes privilegiadas, a los considerados genios. Pero la creatividad, en la actualidad, se ha generalizado y se considera una cualidad universal, innata al ser humano, que utilizamos en nuestro día a día y que va mermando con la edad.

Si buscamos una definición del término no podemos obviar a García García (1978), quien define este concepto como “la capacidad intelectual de hallar nuevas diversas, eficaces y coherentes soluciones a los problemas o situaciones dadas, previstas, sugeridas o inventadas” (p.14). Recientemente, ha sido definida por Marina (2014) como “la capacidad de la inteligencia para crear, para liberarse, para superar los propios límites” (p.19). Este autor afirma que está de moda en la actualidad y resulta curioso cuando afirma que “una nube de palabras gira en torno a ella como planetas alrededor del sol: innovación, invención, reinención “reseteamiento”, emprendimiento, diseño, descubrimiento...” (p.19).



Al ser un proceso innato, el origen de la creatividad la podríamos situar en la génesis del hombre, en el comienzo de su propia historia. Pero su estudio científico se sitúa en los primeros años del siglo XX. Wallas (1926) fue uno de los primeros en explicar el proceso creativo, haciéndolo en 4 fases: preparación, incubación, iluminación y verificación.



Figura 2: fases del proceso creativo de Wallas (1926). Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría del autor.

La preparación, de acuerdo a Wallas (1926) sería ese momento en el que surge un problema y para su resolución la persona busca información... Se entra en el periodo de incubación cuando se generan de manera inconsciente las posibles soluciones. En el momento en que una de ellas se ve como apta, el sujeto se encuentra en la fase de iluminación. El último paso del proceso es la verificación de la idoneidad de esa idea. Esta teoría tuvo gran repercusión en las posteriores y muchos autores basan sus ideas de acuerdo a estas fases.

Pero, sin lugar a dudas, una de las teorías más influyentes fue la de Guilford (1983) quien abrió las puertas al interés de la creatividad como campo de estudio de la Psicología. Gracias a sus estudios realizados desde la psicometría en la II Guerra Mundial, este teórico elaboró un modelo multifactorial de la inteligencia, en el que la creatividad sería la combinación de dos tipos de pensamiento: convergente y divergente. Éste último estaría formado por 4 factores: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Su

discurso como presidente de la *American Psychological Association (A.P.A.)* en los años 50 es considerado como un auténtico manifiesto en pro de la creatividad, terreno en el que hasta ahora se pasaba de puntillas, según el mismo autor. Guilford, ayudado por el momento en el que el conductismo perdía fuerza, impulsó una concepción factorial de la creatividad. Como nos recuerda Romo (1987) “Guilford propone un modelo explicativo morfológico, donde los hechos se clasifican en categorías que se interseccionan, tal y como sucede, por ejemplo, en el sistema periódico de clasificación de los elementos de Mendeliev” (p.180). Gracias a este autor y a su representación gráfico-teórica, surge una nueva era en el que la investigación de la creatividad se centra en 3 líneas: la personalidad, la inteligencia y su estimulación.

En los años 70 y gracias al cognitivismo, la creatividad es vista como el resultado del procesamiento activo de la información por parte del sujeto, es decir, como construcción consciente que realiza el sujeto y no como mera reproducción. La medición de la creatividad fue el centro de los estudios de Torrance (1974) para quien la creatividad supondría la habilidad de solucionar problemas, habilidad fácilmente observable y medible a través de los 4 factores del pensamiento divergente de Guilford. Así elabora su Test de Pensamiento Creativo, el *Torrance Tests of Creative Thinking (T.T.C.T. 1974)*, que en la actualidad sigue siendo uno de los más utilizados.

En nuestros días, la creatividad es considerada como el motor de cambio necesario para vencer la incertidumbre social en la que nos encontramos inmersos. Los teóricos actuales ponen de manifiesto la necesidad de su mantenimiento y potenciación en todas las etapas de la vida, y no acotarlo únicamente a la edad infantil.

#### **2.4.2. Modelos teóricos de la Creatividad.**

Son múltiples las visiones encontradas para abarcar los modelos teóricos de la creatividad. En este caso, se hablará de los que más repercusión han tenido en la historia de la creatividad, desde tres perspectivas: el campo de la Psicología, el de la Psicometría y la perspectiva sistémica o integradora.

PSICOLOGÍA	PSICOMETRÍA	SISTÉMICA O INTEGRADORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociacionismo y conductismo</li> <li>- Teoría de la Gestalt</li> <li>- Psicoanálisis</li> <li>- Vygotsky y Piaget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guilford</li> <li>- Torrance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gardner</li> <li>- Amabile</li> <li>- Sternberg y Lubart</li> <li>- Csikszentmihalyi</li> </ul>

Tabla 4: Modelos teóricos de la Creatividad. Fuente: Elaboración propia

#### - PERSPECTIVA PSICOLÓGICA:

##### 1- Asociacionistas y conductistas:

Fueron los primeros consideran la creatividad como el resultado de asociar un estímulo (E.) a una respuesta aprendida (R.). La respuesta es mecánica y estereotipada. La persona creativa, por tanto, será la que es capaz de aplicar esas respuestas prediseñadas a nuevas situaciones. Dentro de esta perspectiva encontramos a Berlyne (1972) para quien la creatividad es la selección de la respuesta adecuada. Y para Malzman (1960) la creatividad es la búsqueda de tipos de respuestas que no tienen nada que ver con la situación inicial. Mednick (1962) define el pensamiento creativo como el resultante de asociaciones útiles. Estas asociaciones pueden ser de 3 tipos: serendipity (se encuentra la respuesta por casualidad), semejanza (hay similitudes que conducen a la asociación) y mediación (hay elementos intermedios que favorecen la asociación). Para determinar la creatividad en una persona, diseñó el Test de Remotos Asociados (RAT) con 30 elementos objetivos, es decir, una serie de tres palabras en las que el sujeto debe dar una cuarta asociada remotamente a las dadas. La persona más creativa será la que realice más asociaciones remotas.

Los conductistas parten de las ideas de los asociacionistas y añaden el refuerzo para controlar la emisión de respuestas. Se interesan en las

respuestas concretas, externas y fácilmente medibles y observables. Los métodos conductistas refuerzan positivamente las respuestas poco comunes, que son fruto del ensayo y error. La respuesta del sujeto ante un estímulo dependerá de la práctica, el refuerzo, la motivación y el cansancio. Para Skinner (1938) el comportamiento depende de las consecuencias que tenga para el sujeto. Watson (1913) afirma que las respuestas se pueden aprender por medio de la adquisición de pautas de comportamiento y tienen la capacidad de convertirse en nuevos estímulos.

## 2- Teoría de la Gestalt:

Su postura se opone a la asociacionista. Para ellos la realidad se presenta en elementos separados y es la mente la que los unifica y combina en un todo. El todo es diferente a la suma de las partes y el proceso de pensamiento es una reorganización que llevará a nuevas combinaciones. Hay dos formas de pensamiento: el productivo (es fruto del conflicto y la respuesta es original y no automática) y el reproductivo (el conocimiento se actualiza y completa).

La rigidez funcional es una respuesta estereotipada que nos suele dominar y nos incapacita para ver los problemas desde el lado correcto, por tanto es el enemigo contra el que hay que luchar.) Aparece el término insight, con el que Köhler (1925) denomina la reestructuración que de una manera repentina nos lleva a la visualización de la solución, fruto de una reflexión. Por tanto, esta idea relámpago es fruto de la imaginación y no de la lógica.

## 3-Psicoanálisis:

Para estos teóricos, la creatividad depende de la existencia de relaciones entre el inconsciente y el consciente. Se puede encontrar en personas con autoconfianza, capacidad de trabajo, tolerancia a las situaciones ambiguas y flexibles. Para llegar al inconsciente, Matussek (1977) apuesta por la meditación, ya que con ella se logra el estado adecuado para que la idea original que se busca pueda retenerse. Para este autor hay que educar la capacidad de desconectar de la realidad y la capacidad de esperar. Sólo de este modo, se sucederán las asociaciones interesantes. Winnicott (1972)

abandera una concepción universal e innata de la Creatividad: “resulta posible establecer el vínculo entre el vivir creador y el vivir mismo y se pueden estudiar las razones por las cuales existe la posibilidad de perder el primero y que desaparezca el sentimiento del individuo de que la vida es real o significativa”. (p.221).

#### 4-Vygostky y Piaget:

Tal y como hemos comentado al hablar del desarrollo psicológico, Piaget (2001) afirma que el niño va desarrollando cognitivamente unos esquemas de conocimiento a través de su interacción con el medio. Estos esquemas integrarán la nueva información a la que vaya accediendo. Es este proceso de asimilación y acomodación el que dará lugar a la creatividad. Este autor no se centró en la creatividad como objeto de estudio, sino que para él era una capacidad integrada dentro del desarrollo cognitivo del niño.

De manera contraria, Vygostsky (1978), si se dedicó en sus investigaciones a la Creatividad, considerándola como actividad de construcción basada en la imaginación. Por tanto, es interdependiente del pensamiento lógico. Para este autor la mente humana es capaz de combinar elementos de la realidad y crear nuevos conceptos. Para ello se lleva a cabo los procesos de asociación y disociación. Además, afirma que la expresión de la creatividad es diferente evolutivamente: en los más pequeños se manifiesta a través de los dibujos y en la adolescencia a través de la música y la literatura.

Este autor sugiere una visión muy interesante al otorgarle suma importancia al placer de crear en el niño. Así mismo apunta que para favorecer la imaginación y la creatividad debemos potenciar el juego no guiado. También niños y adolescentes deben tener la seguridad de poder experimentar sin ser juzgados por sus errores. Lo importante no es el producto creativo en sí, sino el proceso.

- PERSPECTIVA PSICOMÉTRICA:

5- Modelo multifactorial de Guilford:

Como hemos comentado anteriormente, Guilford (1967) elabora un modelo de estructura de la inteligencia gracias al análisis factorial. Para él la inteligencia está formada por 120 capacidades surgidas de la intersección de tridimensional de:

- 5 operaciones mentales: son las habilidades necesarias para adquirir y elaborar la información: cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación
- 4 contenidos: son los modos diferentes de percepción: simbólico, semántico, figurativo y conductual
- 6 productos posibles: son las formas en que se puede expresar el sujeto a partir de las informaciones procesadas por distintas operaciones: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones y elaboraciones

Este autor modificó en dos ocasiones su teoría. Primeramente, dividió el contenido figurativo en dos (visual y auditivo) con lo que quedó ampliado el número de capacidades a 150, y posteriormente separó las funciones de la memoria, con lo que las capacidades pasaron a ser 180.

Su gran aportación al campo de la creatividad fue la denominación de pensamiento divergente, que es el que se asocia directamente a la creatividad, estableciendo como factores importantes para que surja: la sensibilidad a los problemas, la fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y la capacidad de redefinición. Para la evaluación de la inteligencia, desarrolló la batería *Structure of Intellect (S.O.I.)*, donde podemos encontrar un apartado específico para evaluar el pensamiento divergente, en el que la creatividad se cuantifica en función de la capacidad para establecer un orden en las ideas, transformarlas y evaluar el proceso creativo. Para ello, hay tareas abiertas en las que hay que

aportar el mayor número de respuestas posibles (fluidez), diferentes (flexibilidad), novedosas (originalidad) y detalladas (elaboración).

#### 6- Modelo de Torrance:

Para Torrance (1974) la creatividad es el proceso mediante el cual el sujeto es capaz de descubrir problemas o suplir lagunas de información, formar ideas, probarlas, modificarlas, y una vez realizado comunicar los resultados. Este momento de resolución de problemas por la generación de ideas originales y novedosas que nace debido a una necesidad personal de solvencia. Para este autor, la creatividad es una habilidad global y el medio al que perteneces el sujeto tiene un papel fundamental no sólo en su desarrollo, sino también en su potenciación.

Los elementos de la creatividad para este autor son elaboración, originalidad, flexibilidad y fluidez.

La principal aportación de Torrance fue la creación del *Torrance Test of Creative Thinking (T.T.C.T.)*, que será analizado más adelante al formar parte de los instrumentos de evaluación del programa de intervención diseñado.

#### - PERSPECTIVA SISTÉMICA O INTEGRADORA:

#### 7- Modelo ecológico de Howard Gardner: La Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner (2003) adopta una perspectiva interactiva de la creatividad. El autor, a partir del modelo de las Inteligencias Múltiples define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos de gran valor. La inteligencia presenta paralelismos con la creatividad, pero ésta última incluye la categoría adicional de plantear nuevas cuestiones. La mente es plural y dinámica, y por tanto, la relación entre inteligencia y creatividad es compleja la vez que intrigante.

La creación para Gardner (2003) es fruto de la interacción social y cumple los siguientes requisitos:

- Se manifiesta en un campo determinado

- Aparece de modo regular. La persona creativa siempre actúa dentro de un ámbito, disciplina o arte. No se es creativo en general.
- Puede implicar tanto la elaboración de productos como el planteamiento de cuestiones nuevas para la solución de problemas
- Debe tener un valor cultural

El autor afirma que dentro de la inteligencia no caben las emociones, la creatividad y la moralidad. No hay una inteligencia emocional, sino una sensibilidad emocional fruto de la inteligencia personal. Para comprender realmente el concepto de creatividad, el autor propone el estudio de personas que han influido claramente en ciertos ámbitos, como la escritura, cine o música.

En cuanto a la creatividad en la infancia, este teórico hace una de las aportaciones más maravillosas al respecto y que merece la pena resaltar:

En su crítica a la razón práctica, Emmanuel Kant dice que hay dos milagros que destacan por encima de todos los demás: el cielo estrellado en lo alto y la ley moral que todos llevamos dentro de nosotros. Yo me atrevería a poner un tercer milagro, que desde hace tiempo me parece igualmente maravilloso: la actitud creativa del niño pequeño.

(Gardner, 2005, p. 96)

#### 8-Modelo componencial de Amabile:

Amabile (1983) propone un modelo componencial en el que la creatividad se muestra como el resultado de la combinación de características personales, habilidades cognitivas y factores ambientales, es decir, no lo considera una habilidad. Las influencias socio ambientales tienen un papel principal en los procesos creativos. Según esta autora, la creatividad es el resultado de la relación entre pericia, pensamiento creativo y motivación, es decir, la combinación de 3 tipos de destrezas:

- Las relativas al dominio del campo: incluye el conocimiento conceptual y procedimental, las destrezas técnicas específicas y un talento especial.



- Las relevantes para la creatividad: adecuado estilo cognitivo, conocimiento para generar ideas novedosas y estilo de trabajo favorecedor.
- Motivación de la tarea: es decir, actitudes y percepciones de la propia motivación.

Para explicar los componentes del proceso creativo la autora lo compara, de una manera muy acertada, con cocinar un estofado: la carne y las verduras que dan sustancia al cocinado serían el dominio del campo, las hierbas aromáticas y las especias que dan el toque de sabor sería el pensamiento creativo y la motivación sería lo que lleva en realidad a que el estofado sea una realidad: el fuego.

#### 9-Teoría de la inversión de Sternberg y Lubart

Estos autores construyen la *Teoría de la inversión*, que es una de las más reconocidas dentro del estudio de la creatividad. Sternberg y Lubart (1992) adoptan una visión holística sobre este concepto, y lo comparan con una cualquier inversión: hay que comprar a la baja y vender al alza. Para llevar a cabo este proceso debemos poseer 6 aspectos básicos, cuya interacción llevará a la creatividad: inteligencia, conocimiento, estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo o judicial), personalidad, motivación y contexto ambiental.

La persona creativa, por tanto, es la que presenta inteligencia, conocimiento, un estilo de pensamiento adecuado, asume riesgos y está motivada. Es decir, es aquella capaz de comprar a la baja y vender a la alta.

#### 10- Edward De Bono y el pensamiento lateral:

Este médico es considerado en la actualidad como uno de los grandes teóricos en materia de creatividad, defendiendo la importancia de incluirla como destreza importante en los sistemas educativos. Afirma que en la enseñanza no tienen cabida ni la creatividad ni el pensamiento, siendo fundamentales para alcanzar la autoestima y la autoconfianza.

De Bono (1994) crea el término “pensamiento lateral” como la destreza para ver las cosas desde varios puntos de vista. Esta destreza se puede aprender por medio de técnicas y actitudes. Para ello creó el método “Seis sombreros para pensar” en el que cada tipo de pensamiento tiene un gorro de diferente color:

- blanco: información neutra
- rojo: interés en sentimientos
- negro: interés en la verificación
- amarillo: optimismo
- verde: capacidad de pensar en cualquier dirección (creatividad)
- azul: control de los procesos

En el método se entrena al sujeto para que ejercite todos los sombreros, es decir, para poner en funcionamiento todos los tipos de pensamiento y no uno solo como hacemos habitualmente.

Con posterioridad, este autor ha creado también el método “Seis pares de zapatos para la acción”, en el que cada tipo de zapato representa una manera de actuar ante una situación determinada. El sujeto deberá ponerse el par de zapatos más adecuado para enfrentarse a esa situación, pudiendo mezclarlos si así lo considera.

#### 11-Modelo sistémico de Csikszentmihalyi :

Otro teórico contemporáneo que está de actualidad es Csikszentmihalyi (1998) quien plantea la *Teoría general de sistemas creativos*. La creatividad sería la consecuencia de la interacción entre el individuo y su contexto sociocultural. Es decir, los 3 componentes de los que depende la creatividad serían: cultura (el dominio), personal (el individuo) y sociedad (el ámbito). El sujeto usa el dominio y una vez obtenida la idea será el ámbito quien lo juzga. Por lo tanto, el reconocimiento es básico para que una idea sea considerada creativa. El ambiente, por tanto, es decisivo para la creatividad, pero sitúa los tres componentes del sistema en el mismo nivel.

Este autor reclama el cultivo de la creatividad en todos los campos de conocimiento.

### **2.4.3. Dimensiones de la Creatividad.**

A la hora de abordar la creatividad se ha adoptado la perspectiva de analizar sus elementos por separado. Estos elementos han sido denominados como las *4P*, es decir, los 4 pilares sobre los que se sustenta la creatividad : Persona, Proceso, Producto y ambiente (*Place* en inglés). Estas ideas fueron formuladas por Mooney (1963), aunque varios autores posteriores las popularizaron en el campo de la psicología y de la publicidad, y han quedado establecidas como la mejor manera de analizar las dimensiones de la Creatividad.

- La persona creativa, 1ªP.

Desde diferentes campos de estudio, un gran número de investigaciones llevadas a cabo se han centrado en analizar la personalidad de los creativos en la búsqueda de rasgos o cualidades personales comunes en ellos. Esto permite tanto la etiquetación de los individuos creativos como el determinar qué objetivos establecer como mejora en aquellos que no lo son.

Atendiendo a Guilford (1967), la persona creativa poseía 6 características: fluidez, flexibilidad, sensibilidad, originalidad, elaboración y libertad. Por otra parte, Sternberg (1985) determina como rasgos de la personalidad creativa los siguientes: perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos en el trabajo, deseo de crecer, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia, fe en uno mismo y coraje para mantener las ideas propias. Como ya hemos dicho anteriormente, Amabile (1993) pone el foco de atención en la motivación: si una persona no está motivada intrínsecamente, no disfruta con lo que hace y piensa que obedece a intereses externos y no propios, no podrá ser creativa. Csikszentmihalyi (1998) tras un estudio de 5 años entrevistando a 91 personas consideradas creativas, es decir, “alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo” (p.47), establece 10 dimensiones presentes en las personas creativas:

1. Gran cantidad de energía física
2. Utilizan tanto el pensamiento convergente como el divergente
3. Tienen una actitud lúdica, pero son responsables
4. Combinan imaginación y fantasía con la realidad
5. Muestran rasgos de extroversión y de introversión al mismo tiempo
6. Son humildes y a la vez orgullosos
7. No siguen estereotipos en cuestión de género
8. Son rebeldes e inconformistas, pero tradicionales y conservadores
9. Sienten pasión por lo que hacen
10. Son personas abiertas y sensibles

A modo de resumen, si tuviéramos que resumir las principales características de las personas creativas, la mayoría de teóricos actuales coinciden en que las personas creativas son sensibles, curiosas, asumen riesgos, ven los problemas como oportunidades, adoptan varios puntos de vista y tienen una habilidad especial en la generación de ideas.

- El proceso creativo, 2ªP.

El proceso creativo es una de las dimensiones más difíciles de identificar y sistematizar, a la vez que más curiosidad teórica ha suscitado.

Recordemos que, como se ha señalado con anterioridad, Wallas (1926) estableció cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Estas fases fueron adoptadas rápidamente por otros autores, como Torrance (1974), quien incluyó en el proceso creativo el papel externo, es decir, la comunicación y valoración de los demás.

En 1953, Osborn idea la técnica de *brainstorming* y presenta las 7 etapas del proceso educativo: orientación (identificar el problema), preparación( acopio de los datos necesarios), análisis (descomponer el material necesario), ideación (buscar alternativas), incubación(dejar el proceso abierto), síntesis (unión de lo realizado) y evaluación (juzgar resultados).

Sternberg y Lubart (1997) consideran que los 3 aspectos necesarios para la interpretación de la creatividad son: capacidad de síntesis, capacidad de análisis y capacidad práctica. Para que tenga lugar la capacidad de síntesis es necesario: procesos de codificación selectiva, procesos de combinación selectiva y procesos de comparación selectiva.

Desde un punto de vista contemporáneo, la gran mayoría de los autores aceptan las siguientes fases en el proceso creativo: detección del problema, necesidad de generar soluciones y corroborar las ideas surgidas. Por tanto, el proceso creativo no es exclusivo de unas personas, sino que se encuentra presente en todas, ya que todo ser humano es creativo en su día a día .

- El producto creativo, 3ªP.

El producto es el fruto del proceso creativo, la obra resultante. Pero no todo resultado del proceso creativo puede ser considerado como creación. Hoy en día hay unanimidad en la idea de que para que un producto pueda considerarse creativo debe cumplir necesariamente dos condiciones: ser nuevo y ser útil. Sin la novedad y la utilidad no hay producto creativo.

Tanto Gardner(2003)como Torrance (1974) añadían la condición de que todo resultado debía ser socialmente aceptado como creativo para que así fuese, es decir, introducían la valoración externa como requisito indispensable.

A la hora de hablar del producto, se ha diferenciado entre dos grandes tipos de productos:

- Los denominados con C mayúscula: es decir, las grandes creaciones de genios, artistas relevantes y personas que destacan en un campo de conocimiento determinado.
- Los catalogados con la c minúscula: es decir, la creatividad diaria, la que poseemos la gente “normal”.

Romo (1997) considera que la creación siempre implica un producto, y que es lo realmente importante y no el proceso mental o *insight*. Para esta autora, sin producto no hay persona ni proceso. En 2003, Gardner propone una visión

triangular de la Creatividad en la que los vértices serían la persona, el campo de conocimiento en el que se desenvuelve y el conjunto de expertos que evalúan su trabajo. Una persona será creativa cuando se produzcan asincronías en esta relación y el sujeto pueda soportarlas. Una postura parecida a ésta es la que adopta Csikszentmihalyi (1998), afirmando que la creatividad es el resultado de la interacción entre un campo (cultura), un ámbito y unos expertos del campo. Estos últimos serán los que determinarán si un producto es novedoso, original y útil, es decir, creativo. Por tanto, añade también la valoración social como parte fundamental del proceso. Perkins (2012) a través del *Project Zero* proponen una serie de programas educativos propuestos por la Universidad de Harvard, cuya idea original parte de Nelson Goodman, para fomentar la creatividad. La idea de la que parten es que la creatividad puede manifestarse en el arte en pequeños actos y que debe ser juzgada por un grupo de iguales para determinar su valía.

- El ambiente creativo, 4ªP.

El contexto es otra dimensión importante en la creatividad. Una parte importante de las investigaciones que se llevan a cabo en la actualidad se centran en el ambiente como elemento potenciador de la creatividad. Su consideración como habilidad intrínseca más presente en la infancia que en etapas posteriores ha llevado a la defensa de su inclusión en las aulas, como se verá con posterioridad en el último punto de este apartado. Pero no sólo es el educativo el único contexto creativo, sino que se consideran todos aquellos con los que el sujeto interactúa a lo largo de su vida en su día a día: familia, amigos, organizaciones, ciudades, etc. Todos ellos resultan potenciadores o inhibidores de la creatividad. Sternberg (1985) afirma que las personas creativas necesitan 3 ingredientes: contexto enriquecido (lugar propicio a la proposición de ideas nuevas), contexto donde se recompense las ideas creativas y la evaluación de los productos creativos. El ambiente es también importante en la teoría de Amabile (1996) y esta autora reclama su inclusión en los estudios sobre creatividad, que, tradicionalmente, se han centrado más en el producto y en el análisis de la personalidad. Para esta autora, las

condiciones particulares sociales y ambientales pueden influir positiva o negativamente en el sujeto. El contexto debe favorecer una motivación intrínseca y no extrínseca, ya que esta última perjudica seriamente al individuo.

La importancia del contexto para De la Torre (2006) es crucial, ya que sostiene que la creatividad no ocurre por azar, sino que depende de los factores ambientales, considerando los momentos de creación como resultados de lo que llama complejas circunstancias sociales.

A modo de conclusión podemos afirmar que un ambiente será considerado como creativo si: motiva, estimula, facilita, proporciona momentos, facilita materiales, otorga tiempos, da libertad, no juzga y valora constructivamente los procesos y los resultados.

#### **2.4.4. El proceso creativo infantil.**

García García (1978) estructura el acto creador en los siguientes elementos: la información, la expresión, el tanteo experimental (método didáctico) y el lenguaje creativo. Así mismo, afirma que hay una serie de presupuestos para la actividad creadora en el niño:

- a) El niño es por naturaleza creador
- b) En el desarrollo progresivo del niño la imitación juega un papel importante
- c) Para que se produzca una obra creadora ha de entrar en juego la libertad
- d) El cultivo y estímulo de la espontaneidad personal y de la tolerancia y comprensión
- e) La valoración de la autenticidad
- f) La importancia de la motivación para estimular la creación
- g) Ambiente propicio para que pueda florecer la creatividad

Resulta motivador el manifiesto que Torrance (1983) realizó en el que animaba a los niños a crecer y desarrollarse creativamente, y que recoge Marina (2014,pp.108-109):

No temas enamorarte de algo y perseguirlo intensamente. Harás mejor lo que más te guste hacer. Conócete, comprende enorgullécete, practica, desarrolla, una, aprovecha y disfruta tus mayores habilidades. Aprende a liberarte de las expectativas de los demás y a alejarte de lo que traten de imponerte. Libértate para jugar tu propio juego de forma que puedas hacer buen uso de tus talentos. Encuentra un buen profesor o mentor que te ayude. No gastes un montón de energía improductiva en intentar estar bien rodeado. No intentes hacerlo todo: haz lo que se te dé bien y lo que ames. Aprende las habilidades de la interdependencia. Aprende a contar con los demás, de tus mejores habilidades y tu amor.

Este manifiesto debería formar parte de todas las aulas, de la filosofía que subyace en el proceso de enseñanza aprendizaje, debería incluirse en la formación del profesorado para que luego, cuando ejerzan en su puesto de trabajo, lo cuelguen en un lugar visible en cada clase.

En los puntos anteriores, hemos señalado que la Educación de medios, y la Educación Emocional no eran tarea únicamente de los centros escolares. Pues bien, el proceso de creatividad infantil tampoco debe solo cuidarse en el aula, sino también en casa. Los padres tienen un papel importante en el cuidado y potenciación del proceso creativo. Por ello, es aconsejable que en casa los niños se sientan libres a la hora de experimentar. Tienen que ser también libres de equivocarse, el error debe estar permitido. Es importante disponer de un espacio y un tiempo. Los padres deben alentar a que utilicen esa libertad y pongan en marcha aquello que se les ocurra, sin censura, sin prisas y sin condiciones. En todo proceso educativo se debe mostrar interés no solo por el pensamiento, también por las emociones que provoca en el niño. Ese respeto ayudará en su autoestima y reforzará tanto el proceso creativo como el vínculo afectivo. Es importante también el compartir ese proceso creativo, que los padres realicen con ellos las actividades que sus hijos promuevan, aunque sea el juego libre: cualquier momento es bueno para que la creatividad aflore. En casa debe primar la idea de que los niños son niños,



es decir, debemos dejarles que actúen como tal, sin miedos, prejuicios o limitaciones, en un clima de respeto, empatía y afectividad. Tenemos que tener presente la individualidad y la personalidad de cada niño, respetarlas, valorarlas y velar para que el centro educativo actúe en consonancia también.

#### **2.4.5. Evaluación de la Creatividad.**

Tal y como hemos visto con anterioridad, la Creatividad es un proceso al que podríamos denominar multifactorial, complejo y del que existen multitud de teorías. Por tanto, también son diversas las propuestas para su evaluación. Una manera de categorizar las pruebas para su medición es la división entre cuestionarios y entre pruebas de rendimiento.

##### **2.4.5.1. Cuestionarios de Creatividad:**

Son autoinformes que permiten conocer la valoración que tiene el sujeto sobre sí mismo en el ámbito de la creatividad. La persona responde la prueba a través del autoanálisis y autopercepción de las conductas.

- Escala de adjetivos de creatividad de Gough:

Gough (1979) propone al sujeto 300 adjetivos para elegir aquellos que mejor lo definan. Entre los que el autor considera como perfil de persona creativa se encuentran: capaz, inteligente, autoconfianza, con humor, individualista, informal, perspicaz, inventivo, original, reflexivo, incondicional, etc.

- Group Inventory for Finding Creative Talent (G.I.F.T) de Martínez-Beltrán y Rimm (1985)

Permite identificar aptitudes y rasgos asociados a la capacidad creativa en los diferentes niveles de Educación Primaria. Mide 3 variables: variedad de intereses, independencia e imaginación.

- Inventario de Adaptación-Innovación de Kirton (K.A.I.)

Kirton (1987) elabora esta prueba que identifica los dos estilos de resolución de problemas: el estilo adaptador (se utiliza el conocimiento previo para resolver el problema) y el estilo innovador (se reorganiza y se reestructura el problema). El estilo de resolución se mide a través de 32 ítems.

- Escala Myers-Briggs Tipe Indicator (M.B.T.I.)

Myers (1962) y sus colaboradores, elaboraron esta escala con el objetivo evaluar las preferencias en el procesamiento de la información a través de 300 ítems. La puntuación se realiza en 4 dimensiones: introversión-extroversión, intuitivo-sensitivo, pensamiento-sentimiento y percepción-juicio. Los sujetos creativos obtienen puntuaciones altas en introversión, intuición, pensamiento y percepción.

- Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora (E.P.C.) de Garaigordobil, 2005

Esta escala surge como alternativa a las pruebas de rendimiento que ocupan tiempo en su realización y corrección, ya que resulta rápida de aplicar y de corregir. A través de ella se analizan las conductas y rasgos característicos de personas creativas que se presenta en dos formas: autoevaluación por parte del sujeto y heteroevaluación a través de padres y profesores. Consta de 15 enunciados o afirmaciones que deben ser contestados, por una parte, por niños entre 5 y 8 años y, por otra, por sus padres y profesores.

#### 2.4.5.2. Pruebas de rendimiento creativo:

Son pruebas de pensamiento divergente en las que se evalúa el producto, es decir, la elaboración de las tareas que realiza el sujeto.

- Test de producción divergente de Guilford:

Guilford (1967) partió de su Modelo multifactorial de la Inteligencia para diseñar la batería *Structure of Intellect*, S.O.I. compuesta por varios test, cuyo objetivo es valorar los 3 componentes de la inteligencia: operaciones,

contenidos y productos. Uno de los test que se encuentran dentro de la S.O.I. es el *Test de Pensamiento Divergente*, el más relacionado con la creatividad, en el que se mide la producción divergente entendida como la capacidad de crear información nueva a partir de la existente, y a través de 15 tareas se evalúan los siguientes factores: fluidez de ideas (verbal, ideacional y asociativa), flexibilidad (espontánea y de asociación), originalidad y elaboración. Los resultados se ajustan a una guía de calificación incluida por el autor.

- Torrance test of Creative Thinking (T.T.C.T.)

Torrance (1974) elaboró el TTCT de acuerdo a la teoría de Guilford y pronto se convirtió en la batería más utilizada. Ha sido modelo en la creación de otras pruebas y ha llegado hasta nuestros días, siendo una de las más utilizadas en la actualidad. Consta de dos subpruebas en las que se miden las dimensiones de la creatividad según el autor: fluidez (número de ideas), flexibilidad, originalidad (infrecuencia de las respuestas) y la elaboración (detalles incluidos). Las dos subpruebas, verbal y figurativa, tienen a su vez dos formas: A y B. El autor aconseja el uso de la primera forma en los pretest y la de la segunda en posttest. La aplicación es tanto individual como colectiva.

La parte verbal está formada por 7 tareas:

1. Plantear cuestiones
2. Imaginar razones para fundamentar pensamientos
3. Imaginar consecuencias sobre sucesos y hechos
4. Proponer ideas sobre cómo perfeccionar un objeto
5. Apuntar ideas sobre cómo utilizar un objeto de manera novedosa
6. Plantear ideas originales
7. Hacer como si....



Figura 3: ejemplo Batería Verbal TTCT Fuente: Torrance (1974).

La parte figurativa está formada por 3 tareas:

1. Componer un dibujo a partir de una forma dada en un papel adhesivo:  
en la A es una lágrima color verde y en la B una judía color amarilla
2. Acabar un dibujo a partir de unas líneas dadas
3. Dibujar a partir de líneas dadas: paralelas en la forma A y círculos en la forma B

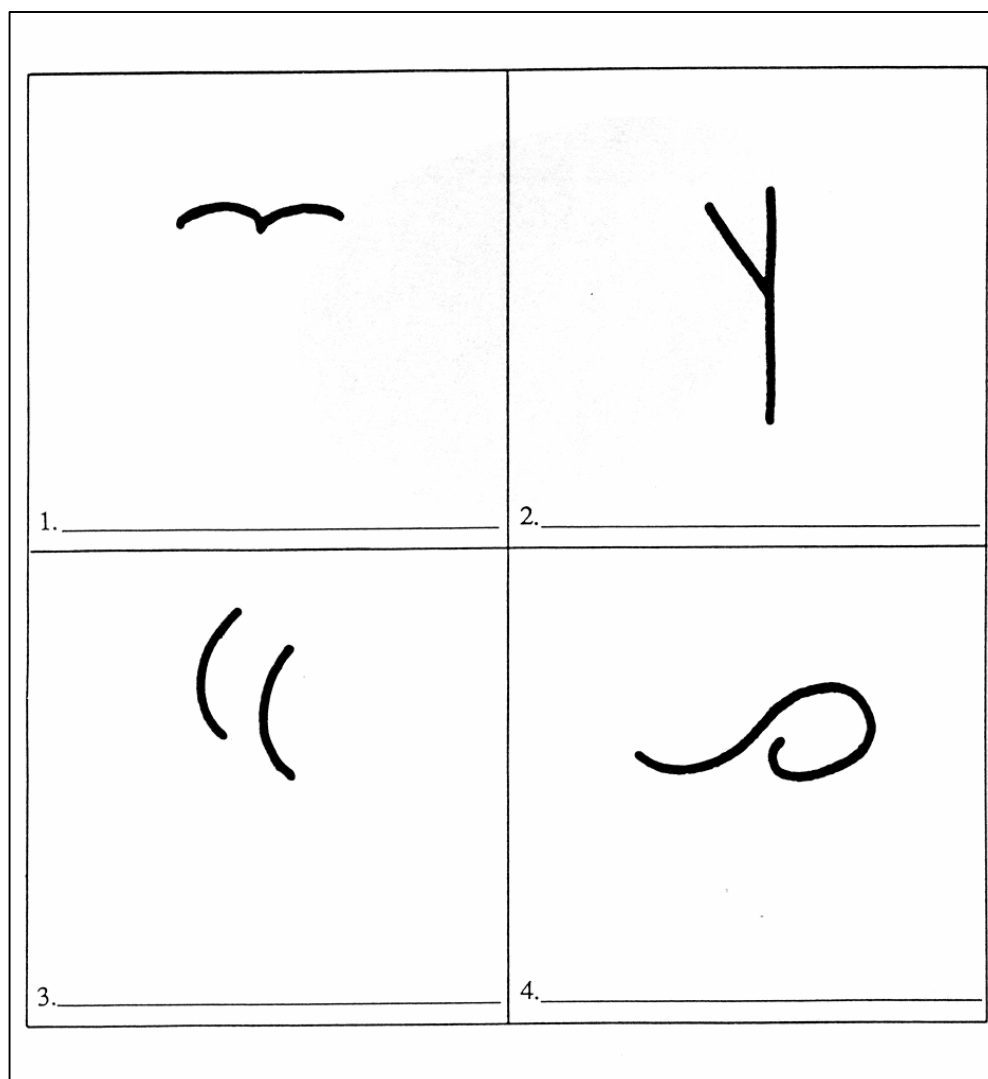


Figura 4: ejemplo subprueba Batería Gráfica TTCT Fuente: Torrance (1974).

Las cuatro dimensiones (elaboración, flexibilidad, originalidad y fluidez) se evalúan de forma cuantitativa y cualitativa, es decir, en función del número de ideas y de la calidad de las mismas. Las subpruebas se pueden aplicar de manera conjunta o por separado.

- Prueba C.R.E.A. de Inteligencia creativa:

Dentro de nuestras fronteras, Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Liminañana (2003) elaboran esta prueba para medir de manera válida, breve y objetiva un constructo complejo como es la creatividad desde los 6 años a la

edad adulta. Únicamente mide la creatividad verbal. Utiliza como procedimiento la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a través de un material gráfico, midiendo únicamente la fluidez verbal. Por tanto, no tiene en cuenta otras variables como la flexibilidad de pensamiento, la originalidad o la elaboración de ideas. Puede ser aplicada de manera individual o colectiva.

- Test de Creatividad infantil (T.C.I.)

Romo, Benlliure y Sánchez (2008) entienden la creatividad como un sistema complejo que pone en juego aspectos cognitivos, sociales, motivacionales y de personalidad. Elaboran esta prueba para evaluar potencialidades creativas mediante una prueba figurativa. Puede ser aplicada de los 6 a los 12 años. En esta prueba figurativa el sujeto debe elaborar un dibujo a partir de unas pegatinas. El test permite valorar las variables predictoras de la creatividad infantil.

- Prueba de Imaginación Creativa (P.I.C.)

Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo, Poveda y Sánchez (2012) elaboran esta prueba en base a los estudios de Guilford y Torrance. Presenta tres pruebas diferenciadas para tres grupos de edad: la PIC-N para niños de 8 a 11 años, PIC-J de los 12 a los 18 y la PIC-A de los 19 en adelante. Constan de 4 juegos que evalúan los factores del pensamiento divergente: fantasía, fluidez de ideas, flexibilidad de pensamiento, originalidad en las respuestas, elaboración, detalles especiales (sombras, expansividad o traspase del marco del dibujo, rotaciones, sensación de movimiento, simetría, color, etc.) y título. Se obtiene puntuaciones en la creatividad gráfica, en la narrativa y una puntuación general de la creatividad.

- Test de Abreviación para la Evaluación de la Creatividad (T.A.E.C.)  
De la torre 1996

Esta prueba mide la creatividad gráfica a través de la construcción de dibujos a partir de 12 grupos de trazos. Consta de dos formas: la A para Infantil y la B para Primaria y adultos. Se puede aplicar de manera individual o

colectiva. De acuerdo a las producciones de los alumnos, se evalúa los diferentes factores: originalidad, elaboración, alcance imaginativo, riqueza expresiva, expansión figurativa, estilo creativo, habilidad gráfica, morfología de la imagen, abreacción o resistencia al cierre, fantasía y conectividad.

- Test de Pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (T.C.A.I.)

Garaigordobil (2005) elabora este instrumento de evaluación de la creatividad mediante el análisis de una imagen. El test se configura con 4 tareas que se apoyan sobre un estímulo visual o imagen:

Actividad 1: nivel de atención para fijarse en detalles raros o inusuales.

Actividad 2: inconformismo

Actividad 3: identificar problemas

Actividad 4: resolver problemas

Estas tareas permiten analizar los indicadores de la creatividad.

#### **2.4.6. Barreras de la Creatividad.**

Hemos hablado de los factores que hacen florecer la creatividad, así que ahora es el turno de nombrar aquellos que pueden impedirlo. Las barreras que impiden el florecimiento de la creatividad pueden ser intrínsecas o extrínsecas. Conocer y delimitar estos impedimentos nos pueden ayudar a evitarlos.

Uno de los teóricos importantes que se dedicó al estudio de los bloqueos fue Simberg (1975) quien los diferencia entre perceptuales, culturales y emocionales. Los primeros son las predisposiciones para ver las situaciones de una determinada manera que pueden distorsionar la realidad: “son del tipo que nos hace comenzar nuestro trabajo para la solución de un problema sin tener la finalidad clara en la mente. Tienen que ver con nuestro planteo del problema, nuestros desvíos y prejuicios ante el problema”: (Simberg, 1975, p.124) Según el autor, son los bloqueos más frustrantes. Los bloqueos culturales, por otra parte, son los que se han instalado en nuestros gracias a la

tradición familiar, social y escolar. Simberg (1975) advierte que “los bloqueos culturales a la creatividad son algunos de los más difíciles de eliminar. Su casa son todas las fuerzas de la sociedad que han modelado nuestras vidas”. (p. 129). Los bloqueos emocionales, por otra parte, tiene que ver con las experiencias que haya acumulado el sujeto a lo largo de su vida: “en la raíz de la mayoría de los bloqueos emocionales posiblemente esté la inseguridad, ya sea en el trabajo, ya en otros aspectos” (Simberg, 1975, p.136). El autor advierte que pueden ser igual de dañinos que los dos anteriores.

Para superar estos bloqueos, Simberg (1975) propone como elemento esencial tener actitud de mejora. Para ello, propone dos pasos: tener consciencia de los bloqueos y tener confianza en la posibilidad de mejorar la capacidad creativa. Esta clasificación de bloqueos es continuada por Sikora (1977), pero incluyendo en los bloqueos culturales las normas y valores que se transmiten generación tras generación y que son controlados socialmente para su cumplimiento.

Una barrera importante es la inhibición del pensamiento divergente con el fin de favorecer el convergente. El convergente es el convencional, de acuerdo a Ridao (2005). Sería la respuesta ligada a la cultura y la ciencia. Es un pensamiento organizado, que recurre a la memoria con respuestas precisas y nada imaginativas. En cambio, el autor afirma que el pensamiento divergente se caracteriza por ser intuitivo, hace uso de la imaginación, es libre, acepta varias respuestas, no hace uso de la memoria y realiza múltiples conexiones y analogías. Cuando el sujeto presupone una única respuesta como posible y verdadera inhibe la producción de ideas creativas. El miedo a equivocarse, al ridículo, a salirse de esa única respuesta verdadera es una de las grandes barreras de la creatividad para este autor.

Otra manera de clasificar los bloqueos es la adoptada por Prado (2001), quien lo hace en función del nivel de consciencia en el que se sitúen. Así encontramos bloqueadores anclados en el inconsciente (miedos y traumas, tabúes, mitos, sentido del deber, etc.) que estarían situados en el nivel



profundo del individuo. Otros bloqueos estarían arraigados de una manera semiinconsciente, donde actúan las pautas de procesos lógicos, el aprendizaje racional, la organización sistémica del conocimiento, la tendencia a evocar y recordar. Otros bloqueos estarían asociados a la conciencia racional y social (habituación de la respuesta de pensamiento, decisión, actividades y lenguaje automático, sanción, etc.). Por último, encontramos los bloqueos de la supraconciencia, que es un pensamiento primario y primitivo. Para cada uno de los niveles, el autor propone técnicas desbloqueadoras.

Por otra parte, Betancourt (2004) propone dos niveles de clasificación de las barreras, a las que la autora denomina asesinos de la creatividad. Los primeros serían los del nivel personal: dogmas, ser esclavos de fórmulas, rutinas, estereotipos, prejuicios, carencia de imaginación, carencia de ideales, estrecha experiencia. Los segundos estarían en un nivel social: no se estimula el proceso sino los resultados, no se cuidan los mejores recursos, se convierten en amenazantes las personas e ideas que desafían los paradigmas.

Sin lugar a dudas, resulta necesario conocer y tener en cuenta las barreras de la creatividad para de este modo poder combatirlas. No importa si su carácter es personal o social, lo importante es reconocerlo y aprender a combatirlo. Es necesario que la creatividad encuentre un camino libre de obstáculos, vengan de donde vengan, para que pueda fluir.

#### **2.4.7. La Creatividad en el proceso educativo.**

Enlazando con lo ya dicho, Vigotsky (1978) insistió en la importancia de potenciar la creatividad y la imaginación en el proceso educativo. Este autor, de manera visionaria, entendió que la creatividad debía formar parte de la vida en el aula. También sustenta esa tesis García García (1978) habla de la realiza respecto a la Pedagogía de la creatividad y realiza al respecto una serie de sugerencias:

1. Necesidad de una información: campo de trabajo para que pueda florecer la creatividad. Según el autor, se crea, pero no en absoluto. Se precisa de elementos que den origen a un producto nuevo.

2. La presencia de un determinado material puede influir en la imaginación creadora.
3. Dar a los niños la posibilidad y ponerlos en la situación de poder utilizar diversas técnicas para expresar su pensamiento, su imaginación, su creatividad.
4. Creación de situaciones motivadoras: el niño ha de encontrarse importante, activo y actor de su trabajo.
5. La observación y la reflexión incitan a la creación.
6. Es fundamental para la expresión creadora una actitud de crítica.
7. El diálogo es fuente de iniciativas.
8. La actividad creadora auténtica trasciende los límites de la pura individualidad y se instala en el grupo donde se dan situaciones de comunicación, motivación e intercambio entre individuos unidos en una acción, diálogo y reflexión que conduce a objetivos comunes
9. La creatividad es algo que pueda cultivarse
10. Respeto a la individualidad del niño
11. Actitud del educador: no directividad.
12. Hay que estimular la imaginación creadora
13. La expresión creadora concentrada en una realización produce alegría y satisfacción
14. Los factores que influyen decisivamente en la creatividad son: el interés, la atención, la intencionalidad, el entorno natural y social y la libertad de conducta, pensamiento y acción. (García García, 1978, p.165)

Logan y Logan (1980) proponen las siguientes características para que una enseñanza pueda ser considerada como creativa: debe ser flexible, utilizar motivación, debe ser imaginativa, combinar inteligentemente materiales y métodos, favorecer la interacción entre los agentes implicados, integrar varias áreas del currículo, reforzar la autodirección del alumno, implicar la autovaloración y comportar riesgos. Esta última característica apela a la importancia del apoyo de la Administración, ya que también aporta recompensas.

Otros autores que proponen actuaciones favorecedoras de la creatividad en el marco escolar, son Sterneberg y Lubart, quienes en 1997 proponen que sean: la desvalorización de las notas, la introducción de la creatividad como contenido de aprendizaje, el elogio de los trabajos creativos presentados por los alumnos y la importancia de que realicen exposiciones orales.

En cuanto a las vías en las que la creatividad se ve favorecida en el aula, Menchén (1998) afirma que son 3: multisensorial (experimentación a través de sensaciones, sentimientos y emociones), intelectual (estimular el pensamiento divergente a través de la escucha interna, la imaginación y la confianza en sí mismo) y la ecológica (conocer el entorno inmediato).

Los autores de la prueba C.R.E.A., Corbalán et al. (2003), presentan cinco criterios educativos de la creatividad: la supresión de procedimientos de inhibición, la creación de un clima que facilite la libre producción, el fomento de la motivación para la creatividad, el uso de técnicas educativas que no marginen el pensamiento divergente y el uso de técnicas creativas en grupo que ayuden a estimular a los menos motivados.

Gardner (2003) afirma que su Teoría de las Inteligencias Múltiples respalda 3 proposiciones fundamentales: que no todos somos iguales, que no compartimos mentalidad y que la educación es más eficaz si se tienen en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas o ignorarlas. Los enfoques educativos uniformes sólo son válidos para un pequeño porcentaje de niños. El autor abanderará dos proyectos para validar sus estudios: Proyecto Zero y Proyecto Spectrum. El gran reto de la educación sería liderar una educación no homogénea, tal y como señala el autor.

López Martínez (2008) afirma que la enseñanza para la mejora y desarrollo de la creatividad en espacios educativos ha de descansar en 4 pilares: educador, alumno, clima y recursos metodológicos. La autora afirma que el papel del educador es fundamental, ya que es el líder, el facilitador y mediador. Por ello, debe ser conocedor de los elementos que componen la creatividad, saber cómo formularla y usar los medios adecuados para su potenciación. Pero para que se lleve a cabo el proceso creativo, también es condición necesaria la participación del alumno. En cuanto al clima, López Martínez (2008) apunta que en la escuela se debe encauzar las interacciones y relaciones, y que para ello, es necesario el uso de una metodología constructivista.

Por último, citamos a Bernabéu y Goldstein (2009), quienes proponen la incorporación de las siguientes actitudes en los métodos de enseñanza: evitar la rutina en las actividades, trabajar la solidaridad entre los niños, potenciar la actitud crítica, desarrollar la visualización, favorecer la toma de decisiones, buscar los momentos lúdicos y establecer actividades que fomenten la intuición, la imaginación y la fantasía.

Cómo síntesis, cabe señalar que la mayoría de los autores estudiados subrayan la importancia de un entorno educativo adecuado para el fomento de la creatividad. La libertad, el no sentirse juzgado, el humor, la experimentación, la importancia de cada una de las aportaciones que pueda hacer cualquiera de los alumnos, el tiempo no limitado, el espacio estimulador..., son las llaves necesarias para abrir las puertas de la creatividad en nuestras aulas. Retomemos el manifiesto de Torrance y adoptémoslo como nuestro propio, ya que de esta manera podremos colgarlo en un lugar visible de nuestras aulas. Sin lugar a dudas, de esta manera conseguiríamos espacios de verdad educativos.

## 2.5. CINE Y EDUCACIÓN

El cine es otro de los ejes vertebrales del Programa de intervención diseñado. Por ello, en esta parte se va a defender el papel del cinematógrafo como instrumento de alfabetización emocional y como catalizador de la creatividad y del pensamiento divergente. Pero sobre todo se subrayará la importancia de su inclusión dentro de los currículos, para que de este modo pueda ser una realidad en nuestras aulas.

### 2.5.1. El cine en el contexto educativo.

El cine, esa imagen proyectada en movimiento inventada por los hermanos Lumière, adornada de música y diálogos, posee un poder de seducción en el individuo, independientemente de su edad, sexo o condición social. El cine consigue fascinar, atrapar al espectador en un mundo ajeno o parecido, en una realidad copiada o imaginada, en un universo real o de fantasía. Gutiérrez,

Pereira y Valero (2006) definen el cine como “instrumento pedagógico que se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones” (p.239). Asimismo, nos acerca a una percepción virtual desde la cual podemos vivir y sentir, reconocemos, identificamos, transformamos. Según estos autores, el cine despierta en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que podrá transferir al aprendizaje de experiencias en un medio y una situación concreta. Según Pereira (2005) “el cine es uno de los medios para llegar a la totalidad de la persona y a la persona como un todo, a su individualidad y a su sociabilidad” (p.22).

Desde el punto de vista psicopedagógico, Gutiérrez, Pereira y Valero (2006) aportan un interesante punto de vista al afirmar que:

El cine se convierte en una vía de proyección, ya que una vez vista la película el receptor vivencia los contenidos emocionales a través de los actores y/o transfiere sus sentimientos y conflictos hacia dichos personajes. Por este motivo se establece una relación causa-efecto (dimensión racional) y en estructuras de asociación y transferencia (dimensión emocional) del uso de los medios audiovisuales (p.241).

Es por este motivo por el que estos autores cantan las alabanzas del cine como recurso pedagógico extraordinario.

En consonancia a esta idea del cine como recurso educativo, González (2009) afirma que “el cine ayuda a construir conocimiento, parte de los deseos y aficiones de los alumnos, genera curiosidad y deseo de aprender, y es una herramienta perfecta para relacionar, problematizar, complejizar y para conseguir un aprendizaje significativo” (p.13). Siguiendo con el cine como recurso didáctico, Jarné (2007) afirma que puede dar pie a 3 posibles acepciones: como transmisor de información, como forma de conocimiento sociológico y como vehículo para el aprendizaje emocional. De la misma manera, Alonso y Pereira (2000) consideran el cine es un poderoso recurso informativo por el que llegar a conocimiento cultural y actitudes. También, para estas autoras, estimula el desarrollo de competencias básicas: capacidad de observación, de análisis, de reflexión, de juicio crítico, etc... Tal y como han

comprobado estas autoras en el ámbito de la educación formal como en el informal, el cine no es sólo un fin en sí mismo, sino que también se convierte en un importante instrumento de aprendizaje, sobre todo, en el ámbito socio afectivo.

Por tanto, el cinematógrafo se convierte en un instrumento a disposición de la educación, en general, y a la educación emocional en particular. No podemos estar más de acuerdo con Jarné (2007):

Las emociones, los sentimientos que emanan del la pantalla son los que delimitan su capacidad para formar, para enriquecer y potenciar los aprendizajes; son las que nos hacen cambiar y reflexionar sobre las realidades que nos rodean. El cine es emoción, y las emociones dan lugar a cambios y aprendizajes. El poder emocional del cine es tan grande, la capacidad de impacto de las imágenes tan potente, que resulta muy difícil negar su capacidad de influencia. (2007, p. 32).

Autores como Mallart y Solaz (2004) llegan incluso a afirmar que el valor del cine como vehículo de transmisión de valores es incomparable a ningún otro medio, debido a su poder de sugestión, su capacidad de expresión del movimiento y la visión que dan de la vida, mucho más atractiva para el espectador. De la misma manera, Ambròs y Breu (2007) afirman que desde sus orígenes, el cine es un elemento transmisor de conceptos, valores y pautas de conducta. Siguiendo esta misma línea, cabe distinguir las aportaciones de Fernández Mejías (2012) quien afirma que el cine es uno de los instrumentos de inducción de emociones más válido, ya que los estímulos que presenta son los más parecidos a la vida real, al incorporar movimiento y acción. Al incorporar la música y los diálogos, el cine puede inducir emociones discretas que pueden ser corroboradas de manera fisiológica. Esta doctora en Psiquiatría afirma que hecho de que el cine comercial sea un medio de fácil acceso que se puede aplicar en grupo de diseño experimentales lo convierten en un medio ideal en educación para el desarrollo emocional

Atendiendo a la comunicación en el cine, Gutiérrez, Pereira y Valero (2006), postulan que se produce a 3 niveles: el de los sistemas

perceptivos(únicamente a través de los estímulos más primarios), el de los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos (imagen, sonido fonético y musical, ruidos y señales) y el tercer nivel actuaría de forma subconsciente( la disposición de los encuadres, la utilización de la luz, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, el manejo de la música y el movimiento de los actores).La combinación de los 3 niveles logran que las películas nos transmitan determinadas sensaciones y emociones.

De esta manera, cabe resumir con las palabras de Jarné (2007), quien afirmaba que “si en cierta ocasión el cineasta francés Eric Rohmer con una gran lucidez afirmó que el cine era pedagogía a 24 imágenes por segundo, nosotros creemos desde nuestro modesto que el cine es algo más: que son emociones a 24 imágenes por segundo” (p.35).

### **2.5.2. El cine en la infancia.**

De acuerdo a Pereira (2005) el cine tiene una influencia innegable en la vida de los adultos y esta va creciendo según descendemos en edad. La autora afirma que si lo tiene para el mundo adulto, también lo tiene para el infantil. De acuerdo a esta autora, para los niños el cine es también instrumento que va más allá del mero entretenimiento, convirtiéndose en cómplice de vivencias mágicas, de experiencias fascinantes y de sueños imposibles.

Conde (1997, citado en Escudero y Bermúdez, 2010) nos ofrece una reflexión muy interesante al respecto:

¿Qué de bueno encontrarán los pequeños en el cine corriente? El cine es la conquista de más importancia realizada por el hombre. Nada tan hermoso, tan plástico, tan vivo, tan moldeador. Gracias a él conocemos ciudades y costumbres lejanas: seres, mares y cielos cuya profundidad no alcanzaríamos jamás si no fuera por la gran plomada que el cinematógrafo echa en sus pupilas (p.11)

El cine de animación se ha convertido en el género infantil por antonomasia, sobre todo aquel comúnmente llamado de dibujos animados, que sigue desbancando a los films que utilizan otras modalidades como los

personajes con plastilina, en tres dimensiones, muñecos articulados, etc. Los personajes no tienen que ser necesariamente humanos (animales, seres inventados, objetos, juguetes...), pero siempre se comportan como tal, aparecen humanizados. Se recurre a multitud de recursos para conseguir que tengan un atractivo para el público infantil (colorido, expresión y movimientos exagerados, trama directa, lenguaje sencillo y directo, onomatopeyas, música pegadiza, etc.). Por medio de esos protagonistas, los niños viven mil y una aventuras, poniendo en práctica de manera indirecta actuaciones impensables en la vida real y poder vivenciar las consecuencias que conllevan. De la mano de los protagonistas llegan a conocer lugares inhóspitos, personajes peculiares y situaciones inimaginables. Y toda actuación llevará al aprendizaje de una moraleja a la que se ven sentenciados irremediabilmente todos los personajes. El poder de empatía que consigue el cine lleva a que a través de otros personajes el niño pueda vivir multitud de experiencias de primera mano, sin moverse del sofá de casa o del sillón de la sala de proyección. De una manera cómoda, el niño pone en práctica modos de actuar, pensar y sentir sin el miedo de ser juzgado en ningún momento. Son otros los que pasan miedo, los que se llevan una reprimenda, los que son humillados, a los que castigan...., las consecuencias malas siempre las sufre el personaje, no el niño, con lo que puede volver a vivir las situaciones problemáticas una y otra vez conocedor de que al final la moral triunfa y se consigue ser feliz.

Cabe recordar que la actual generación ha nacido inmersa en el mundo audiovisual, en especial en la televisión. Por tanto, para los niños las películas animadas forman parte de su día a día, de su vida cotidiana junto con otras tecnologías como tablets, ordenadores, móviles, etc. Productoras como Disney forman parte de su existencia, de su colección particular, por lo que su logo y sintonía son reconocidos inmediatamente hasta por los más pequeños. Por tanto, podemos utilizar ese poder innegable del cine en nuestro favor, como instrumento de aprendizaje, como generador de conocimiento, modelador de conductas, generador de empatía y evocador de emociones. De



una manera atractiva y motivadora para los niños, de una manera normalizada, podemos garantizar el aprendizaje vicario.

Pero cabe recordar, tal y como hemos afirmado al hablar de la educomunicación que el acceso a esta tecnología necesita de un control. El poder de fascinación del cine es innegable, así que en ocasiones, los niños se convierten en meros consumidores pasivos de la imagen. Padres y educadores damos por hecho que todo cine de animación está hecho para niños y que, por tanto, su contenido es siempre apropiado, pero es necesario desarrollar un espíritu crítico, buscando la supremacía educativa sobre la del entretenimiento. Debemos actuar de manera consciente como filtros de los productos que llegan a los niños, buscando aquellos adecuados a sus necesidades y que puedan aportarles enriquecimiento personal, moral y sociocultural. Y al mismo tiempo que tamizamos contenidos, debemos hacer partícipes a los niños de ello para que, poco a poco, vayan adquiriendo ellos mismos este hábito y sean críticos.

Dentro de la tipología de cine infantil cabe destacar la idoneidad de los cortometrajes para éste tipo de público. Las ventajas de su utilización frente a los largometrajes son importantes. Los cortos resultan un material motivador, ameno y sugerente, en el que los alumnos no deben mantener la atención activa más allá de 20 minutos, lo que es de agradecer en estas edades. Además, por regla general, solo se sigue el desarrollo de una historia, los personajes son sencillos y la trama es directa. El lenguaje que utilizan es muy expresivo, de tal manera que en muchos de ellos no se utilizan los diálogos y solo se hace uso de sonidos onomatopéyicos, que ayudan enormemente a la hora de mantener la atención del público. El hecho de que los cortos no sean un género de masas como lo son los largometrajes conlleva que su uso sea más restringido y su distribución al mercado más limitada, lo cual nos aporta una gran ventaja: la baja probabilidad de visionado anterior por parte de los niños. Con la proyección de cortometrajes nos podemos garantizar el descubrimiento por parte de los niños de una obra desconocida para ellos hasta este momento, sorprendiendo y agradando a nuestros infantes. Su uso en educación aporta también un importante atributo a tener en cuenta: su

reducida duración, que permite su inserción en una única sesión de cualquier programación escolar. Optar por un cortometraje nos ayuda a proyectar contenidos sin tener que recurrir a malabarismos en la temporalización, pudiendo realizar un visionado completo sin fraccionamientos espacio temporales, lo cual socorre en la tarea docente.

### **2.5.3. El cinefórum.**

Junto al visionado de una película en el ámbito educativo debemos utilizar el cinefórum como metodología de apoyo al mismo. Desde su experiencia Pereira (2005) aconseja la utilización del cinefórum después del visionado de películas para de esta manera asegurar tanto la comprensión como la consecución de objetivos. Para esta autora, el cinefórum es una actividad válida para: conseguir un mejor conocimiento, aficionar al cine y aprovechar toda la riqueza formativa de la visión de una película. A través del cinefórum se garantiza el entendimiento de cada uno de los aspectos de la película visionada: personajes, trama, etc...

Para definir qué entendemos por cinefórum podemos utilizar la que nos brinda Pereira (2005): “aquella actividad pedagógica de grupo que apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad”. (p.145) De esta exposición tan acertada se deduce que: el grupo participa de modo conjunto de la actividad, se establece una dinámica interactiva y se descubren, vivencian y reflexionan realidades que viven o están latentes en el grupo.

El cinefórum es una metodología basada en la reflexión, en la que por medio de la empatía logramos la formación crítica de espectadores. Los objetivos que conseguimos con su utilización son según Pereira (2005): valorar el cine, establecer un proceso de interiorización crítica, comunicar de manera intra e interpersonal, tomar conciencia individual y colectiva, potenciar la reflexión y el juicio crítico, conocer las nociones básicas del lenguaje cinematográfico y desarrollar una imagen positiva de sí mismos. Bajo esta

misma filosofía, Bravo (2010) afirma que “el cinefórum es una experiencia educativa muy atractiva, que, con una planificación y estructuración pedagógica adecuadas, puede colaborar de manera eficaz a la consecución de una enseñanza más activa y dinámica” (p.11).

Si nos centramos en el campo emocional, el cinefórum ayuda a la empatía, a la comprensión de las vivencias afectivas de los personajes. El análisis y reflexión de sentimientos y afectos llevará a su interiorización. Con el cinefórum, el niño incorpora los nuevos conocimientos emocionales a sus esquemas cognitivos, incorporando en ellos un conocimiento procedimental y conductual.

A la hora de llevar el cinefórum a cabo, Pereira (2005) distingue 5 fases: fase de planificación, fase de ambientación, fase de proyección de la película, fase de profundización o síntesis y fase de evaluación. Por tanto, debemos asumir que el cinefórum es una metodología diseñada y no fruto del azar o la espontaneidad. El cinefórum debe estar detalladamente programado para podernos beneficiar de sus ventajas. En esa programación, el docente debe especificar la sesión previamente, estableciendo espacios, creando ambiente, detallando las preguntas que se realizaran y elaborando tanto el registro de participación como el de evaluación. Sin lugar a dudas, la labor del docente en el cinefórum es fundamental, no solo como diseñador del proceso, sino también como ejecutor. Se convierte en mediador entre la película y el espectador, es el puente entre el mundo de ficción y su interpretación, entre la vivencia personal y la vivencia comunitaria. Será fundamental que sea capaz de generar el ambiente adecuado antes, durante y tras el visionado, de conducir el debate de manera provechosa, de canalizar emociones que vaya encontrándose. En definitiva, el docente será el encargado de garantizar que la experiencia sea realmente enriquecedora.

#### **2.5.4. Cine y Creatividad.**

En esta tesis hemos defendido que la Creatividad es una característica humana innata y que es necesario despertarla, dejarle un camino libre de

obstáculos y permitir que fluya libremente. Hemos señalado el medio académico como escenario ideal para conseguir tales objetivos. Pues bien, cabe también indicar que un instrumento favorecedor de la Creatividad que nos puede ayudar en su fluir es el cine. Además de ser capaz de motivar, enseñar y emocionar, puede ayudar en el florecimiento de las ideas divergentes.

En sí mismo, el cine es creatividad pura, una obra de arte en la que se aúna la originalidad e imaginación en la condensación de una historia, la iconicidad, una técnica concreta y un estilo personal. Aspectos como coherencia, novedad, expresión y validez cobran especial importancia en el cine como producto creativo. El cine es el fruto de un proceso de creatividad, en el que una idea novedosa cobra vida y se lleva a cabo de manera minuciosa para convertirse en un producto único y llamativo para el consumidor. Pero a su vez, es catalizador de la creatividad, abriendo un mundo de posibilidades, alimentando y aumentando la capacidad creadora, tanto del adulto como del niño. El cine se convierte en un recurso potencialmente creativo, apto para todos los públicos.

El proceso creativo, como hemos visto con anterioridad, pasa por diferentes fases en las que resulta necesario analizar, interpretar, reelaborar y evaluar nuevas ideas. Los recursos audiovisuales, en general, y el cine, en particular, pueden conllevar la posibilidad de realizar estos procesos psicológicos de una manera motivadora. El cine altera la percepción de nuestro contexto, nos dirige la mirada más allá de nuestra realidad y pone a nuestra disposición todo un mundo, imperceptible de otra manera. Así mismo, el cine permite la experimentación e indagación, necesarias en todo proceso creativo. La curiosidad se ve alimentada y potenciada gracias al cinematógrafo.

En la infancia, el cine acerca a los niños a un mundo mágico, en el que todo puede pasar, alimentando su imaginación y las ganas de crear y creer. El cine se convierte en un maestro que enseña a confiar, a vivir, a sentir. Todo es posible: los animales pueden hablar, las hadas madrinas vienen al rescate cuando tenemos un problema, todo sufrimiento tendrá recompensa y los malos

tendrán un castigo que durará toda una eternidad. El cine demuestra a la mente infantil que no existen límites, que todo lo imaginable es posible y no fruto de una locura. El poder de atracción del cinematógrafo permite que mediante un lenguaje cercano y unas imágenes llamativas el niño se vea inmerso en un proceso educativo sin darse cuenta. Enseña otros mundos, otras maneras de comportarse, otras vivencias.... Plantea interrogantes que buscan una reflexión para su solución, que llevan hacia otros caminos para la consecución de los fines. Llama a la acción, a la puesta en marcha de un pensamiento divergente, a la elaboración de una idea.

Por tanto, debemos darle un protagonismo absoluto al cine en las programaciones escolares, un lugar más allá del mero entretenimiento, reclamándolo como instrumento de aprendizaje conductual, emocional y vivencial, como generador de ideas creativas y como facilitador del pensamiento crítico. El cine debe ser considerado como herramienta pedagógica, portadora de numerosas ventajas y coadyuvante del proceso de enseñanza -aprendizaje.

#### **2.5.5. Pixar, factoría de emociones y ejemplo de Creatividad.**

La elección de los cortometrajes que forman parte del presente estudio ha sido fruto de un proceso que no se ha dejado al azar, sino que se ha estudiado muy detenidamente. Se ha buscado entre las producciones disponibles las que más se acercaban a los intereses perseguidos. Después de un amplio y repetido visionado de las posibilidades existentes, se optó por los elaborados por la factoría Pixar como reconocimiento por ser pionera en animación infantil al conseguir que *Toy Story* (1995) fuera la primera película hecha íntegramente con animación digital. Existen otras productoras que realizan grandes producciones, pero el hecho de que Pixar fuera la primera en utilizar los avances tecnológicos la situó en cabeza para ser la elegida para la presente investigación. Para ser honestos, aunque esa fue la primera idea, esta fue fagocitada casi instantáneamente por la filosofía subyacente que se encontró al analizar su forma de trabajar, en el quehacer de esta empresa, que guía y

conforma su trabajo. En estos estudios cinematográficos se persigue la creatividad, la transmisión de valores y se cree en la importancia de las personas por encima de todo para lograr un producto de calidad. Todos estos valores sumaron cuantiosamente al resultado final, convirtiéndose en la elegida para llevar a cabo el proyecto de investigación que se presenta.

Detenerse en contar la historia de esta productora llevaría a una extensa composición de datos, fechas y hechos. Por ello, solo se va a señalar cómo fueron sus inicios como vía para entender las bases sobre las que se conformó esta empresa. George Lucas creó una división dentro de Lucasfilm dedicada, exclusivamente, a la creación de software para incorporar los avances digitales en sus producciones. Para ello, contrató en 1979 a Ed Catmull, un ingeniero proveniente del mundo universitario. En 1984 se incorporó John Lasseter, animador formado en Disney. De esta manera, unía una persona con gran trayectoria teórica con otra con más experiencia práctica. Steve Jobs compró la filial a Lucas en 1986, dando origen al nacimiento de Pixar como empresa de animación que tomó el nombre de uno de los softwares creados en su anterior etapa (*Pixar Image Computer*). El nombre de Pixar fue un juego de palabras: “pixer” les sonaba a un falso verbo en español que significaría “hacer películas” y le sumaron la palabra “radar”, que sonaba de una manera más tecnológica. La combinación de pixer y radar dio lugar a Pixar. Bajo este nombre y con la unión de los 3 vértices Catmull-Lasseter-Jobs se formó un triángulo en el que convergían, de manera perfecta, la tecnología, el arte y el instinto empresarial, conformando una filosofía corporativa que, pese a la desaparición de Jobs y a la asociación con Disney, permanece vigente en la actualidad.

#### 2.5.5.1. Pixar y las emociones.

Para esta productora las emociones desempeñan un papel esencial en la conformación de sus personajes. Lo son tanto, que en sus primeras producciones los protagonistas eran objetos inanimados (una tostadora, una lámpara, un monociclo...) ya que la tecnología del momento impedía el reflejo de emociones, y por tanto, las personas podían parecer deshumanizadas.

Conforme fueron avanzando en el campo tecnológico, fueron incorporando las personas en sus producciones. La preocupación por el mundo emocional es máxima:

La mayoría de las personas cree que en la animación los personajes se limitan a moverse de forma divertida mientras recitan sus frases, pero los grandes animadores dibujan cuidadosamente los movimientos que suscitan una respuesta emocional, convenciéndonos de que estos personajes tienen sentimientos, emociones, intenciones. (Catmull, 2014, p.173).

Este trato del mundo emocional junto con el realismo que se intenta conseguir, lleva a las producciones Pixar a la búsqueda continua de la empatía por parte del espectador. Lo más sorprendente es que esa simbiosis entre el protagonista y espectador acontece en todos los públicos, sea cual sea su edad, consiguiendo así un éxito rotundo. A la hora de elaborar el subtexto, los creadores tienen presente el mundo emocional como elemento principal y básico. Catmull (2014) afirma que pese al gran logro tecnológico que consiguieron con *Toy Story* (1995), estaban más orgullosos porque los críticos antepusieron las alabanzas de los sentimientos provocados con la película frente a los avances técnicos conseguidos.

Otro aspecto a destacar de la productora es la importancia que le da a la familia. Los filmes de Pixar son *four quadrant filmes*, es decir, son películas para todos los públicos. Son obras para disfrutar en familia, para gozar sin tener en cuenta la edad de cada miembro. Para conseguirlo, se apoyan no solo en los diálogos, sino también en el subtexto y en los efectos. De esta manera, cubren, especialmente, la incomprensión de lenguaje que pueda tener el público infantil. Es decir, las emociones no sólo se viven a través de lo que dicen o muestran los personajes, también se alían con los colores, las formas o el sonido, por ejemplo. Hay además una anécdota que merece la pena señalar a este respecto, de la cual nos informa Pérez-Guerrero (2013). Hay una máxima que todos los filmes de Pixar deben cumplir y es lo que ellos llaman “el factor Nancy”, en honor a la esposa de John Lasseter, quien le pidió expresamente a su marido que tuvieran presente que las películas serían

vistas muchísimas veces por los niños, pero que también serían “sufridas” el mismo número de veces por los padres. Por tanto, en cada una de sus obras se tiene presente esa consideración, todas deben cumplir con el “factor Nancy”.

Pixar, además, no sólo cuida la familia espectadora, sino también la propia, a la de los componentes de su plantilla. En los créditos finales de cada producción, aparecen los nombres de los niños de los trabajadores nacidos durante el periodo de tiempo de su realización. Pero su interés por la conciliación laboral y personal va más allá. Cuando Toy Story 2 estaba a punto de estrenarse el resultado no convenció, no era ni por asomo el que pretendían así que se decidió, pocos meses antes de su anunciado estreno, su completa remodelación. Tantas horas de trabajo bajo presión provocó que un día un miembro del equipo dejara olvidado a su hijo en el coche, que estacionó en el aparcamiento sin percatarse de la presencia del niño, que permaneció allí durante horas en lugar de en la guardería. Éste hecho, que no tuvo consecuencias fatídicas afortunadamente, fue el punto de inflexión para los directivos para mejorar las condiciones de trabajo de su personal. Así lo asegura Catmull (2014), afirmando que piden a sus empleados que sean equilibrados, es decir, que valoren el ejercicio y la vida más allá de la mesa de trabajo. Por ello, la flexibilidad pasa a ser un pilar importante dentro de la corporación. Pixar empezó su compromiso de cuidar a los trabajadores como condición necesaria para conseguir un producto de calidad, que es su máxima empresarial. Esta preocupación fue importada por la experiencia de Steve Jobs en Apple. Son totalmente conscientes de la presión psicológica a la que se ven sometidos sus trabajadores, por ejemplo lo que ellos denominan “el síndrome del segundo producto” y que consiste en el miedo al fracaso después de haber tenido un gran éxito. Este temor no sólo surgió después de Toy Story, es continuo. Pixar se intenta superar a si mismo en cada nueva producción, y para ello siguen la premisa de que cada trabajo nuevo tiene que ser totalmente diferente al anterior.

Para comprobar el interés por la calidad que tiene esta productora, basta con haberse acercado a la exposición *25 años de Pixar* que recorrió en 2015



las principales ciudades españolas, donde se podía ver in situ el complejo y riguroso proceso de producción que siguen los estudios. El núcleo del que parten es el guión, y a partir de ahí se va elaborando el resto, cual capas que van conformando un todo, pero de manera conjunta en el tiempo. Catmull (2008) afirma que ese es el secreto para que un producto sea creativo y de calidad: el que confluyan en él varios especialistas al mismo tiempo. Para este directivo “un buen equipo está formado por personas que se complementan” (Catmull, 2014, p.79). La comunicación entre la diversidad de profesionales es igual de importante que la creación de ideas, no solo dentro de los miembros de un equipo, sino de todos los componentes de la empresa. Aunque haya más de un proyecto en marcha, se pone cada avance en conocimiento de manera global. Para ello, organizan los llamados *Braintrust*, que se ha llegado a convertir en una tradición y que exportaron a sus compañeros de Disney, quienes lo personalizaban hasta el punto de denominarlos de otra manera: *Story Trust*. Denominadas de una manera u otra, son reuniones en las que se discuten sobre las películas que se están elaborando y en el que prima la franqueza por encima de todo. Catmull (2014) afirma que “la creatividad debe empezar en algún lugar y nosotros creemos firmemente en el poder de un feedback franco y vigorizante y del proceso iterativo: reelaborar, reelaborar y volver a reelaborar hasta que una historia con fallos encuentra su elemento vertebrador o un personaje hueco encuentra su alma” (p.92)

Las fases por las que pasan todos y cada uno de sus filmes son: la idea (*storyline*), el desarrollo, el guión gráfico (*storyboard*), animática (*story reel*), y la creación de la apariencia o ambientación del filme. Todo ello a lo largo de 5 años, que es la media en la que Pixar tarda en elaborar un proyecto. En 2013, organizaron una reunión multitudinaria a la que llamaron “Día de las Notas”, para recabar opiniones en todos los trabajadores sobre cómo hacer más películas en menos tiempo. Esta reunión se organizó en consenso, habilitando un buzón electrónico en el que se presentaran temas de interés para debatir y maneras de organizarse. La idea subyacente era, una vez más, crear grupos de discusión formados por diferentes tipos de profesionales.

La elección de los personajes que forman parte de sus historias también es un proceso en el que prima la calidad. Cada personaje debe ser completamente diferente a los anteriores, cada película debe ser completamente distinta. Y cada protagonista debe tener una dualidad, una parte positiva (que saldrá reforzada al final de la historia) y una parte negativa (que será eclipsada por la anterior). Otra condición que deben cumplir es que deben ser creíbles, aunque no sean reales, para conseguir así una mayor empatía con el público, especialmente el infantil.

La preocupación por la calidad es tal, que llevó a la creación en 1995 de *Pixar University*, un proyecto que persigue la formación continua del personal. Este programa permanece todavía presente y en la página web de los estudios aparece resumido el principal interés que se persigue en este centro:

*Los objetivos principales de la Universidad de Pixar son educar, capacitar, inspirar y mantener nuestra cultura de aprendizaje. Ofrecemos educación diseñada para todo el mundo en todos los niveles dentro de la empresa. Nuestros programas incluyen la capacitación técnica, el arte y el cine la educación, el liderazgo y la gestión de la educación, clases de salud y de recreación, programación invitado especial, educación de vídeo basado en línea, y un programa de cine de acción en vivo. (<http://www.pixar.es>)*

En palabras de Camull (2008), Pixar University permite aprender mezclando las diferentes disciplinas de una manera amena y divertida. Este proyecto, que empezó como seminario para enseñar a los empleados el uso del software, se ha convertido en un amplio programa de formación en escultura, pintura, actuación, meditación, danza del vientre, filmación en directo, ballet, programación por ordenador, teoría del diseño y el color.

#### 2.5.5.2. Pixar y la Creatividad.

Enlazando con el punto anterior, La Universidad de Pixar no sólo busca la formación de sus profesionales. Catmull (2014) asegura que en estas clases los empleados se relacionan de manera diferente porque se sienten libres,

relajados y abiertos, y esto es esencial para la creatividad. Según este directivo, “las clases convierten a todo el mundo en principiantes y la creatividad conlleva pasos en falso en imperfecciones” (Catmuill, 2014, p.207).

Para Pixar, la creatividad es la base de su trabajo, y las personas son más importantes que las ideas, ya que son las que las producen. Para rodearse de los mejores profesionales, y siguiendo la máxima que Ed Catmull instauró desde sus inicios, participan en numerosos congresos audiovisuales y tecnológicos con el fin de no solo presentar a la comunidad científica sus avances, sino también para captar nuevos trabajadores. Según Catmull (2008) es la manera ideal de retar a los mejores profesionales a que vayan a demostrar su valía en sus instalaciones.

Son conscientes de que para que surja la creatividad, se deben dar las condiciones adecuadas. A raíz del estrés que provocó la reconstrucción de Toy Story 2, comentado con anterioridad, médicos y fisioterapeutas impartieron cursos para el personal sobre salud en el trabajo. También incorporaron un mobiliario ergonómico a las instalaciones y se creó un gimnasio en el que se ofrecieron clases de yoga y tai-chi. Las nuevas instalaciones de la empresa que estrenaron a finales de los 90 en *Emeryville* fueron diseñadas no sólo para facilitar la comunicación entre los departamentos, sino que se tuvieron en cuenta toda una serie de comodidades que ayudaran al bienestar de los trabajadores, para conseguir su flexibilidad. Las instalaciones ocupan 60000 m<sup>2</sup>, en los que se puede encontrar un campo de fútbol, campo de voleibol, piscina y un anfiteatro con capacidad de 600 personas. Pero pese a la grandeza del edificio, existe, por deseo de Steve Jobs, una única puerta de entrada para facilitar el encuentro y la comunicación entre los trabajadores. En los jardines hay un escenario donde se celebra el *Pixarpalooza*, un macrofestival de las bandas de rock que crean los trabajadores.

Para los directivos, el ambiente debe incitar a la creatividad, debe facilitar que fluya. Una oficina es un lienzo en blanco que debe ser aprovechado, y los empleados tienen libertad absoluta para la decoración de su propio espacio. No

sólo la creatividad debe fluir en el propio espacio personal, también en el común. Es tanta la importancia que llegaron a cambiar una mesa rectangular de la sala de reuniones *West One* por una cuadrada en la que facilitaba más la comunicación. El lugar de trabajo debe inspirar, y para ello la libertad, el sentirse como niños es fundamental para los directivos. Para la película *Bichos, una aventura en miniatura* (1997), por ejemplo, e inspirados por el medio que les rodeaba, inventaron la “bichocámara”, es decir, una cámara que situaron a ras de suelo en medio de un jardín para poder estudiar así cómo se vería el mundo desde la perspectiva de los pequeños seres vivos para después plasmarlo en el filme. Todo es válido, nada es juzgado como tontería o niñería, y toda idea debe ser compartida entre departamentos. Cuando es necesario buscar el conocimiento o la inspiración fuera, los empleados inician los llamados *Viajes de Investigación*. Cabe citar como ejemplos desde la visita a los restaurantes con estrellas Michelin hasta el estudio del sistema de alcantarillado en París, todo ello para la película *Ratatouilli* (2007) o la visita a una planta de tratamiento de aguas residuales para saber si Nemo podía llegar vivo al mar desde un desagüe. En estos viajes se busca además la autenticidad, el detalle más pequeño de cada historia.

Siguiendo los cánones de calidad y originalidad, cada proyecto que se presente debe ser diferente a los anteriores hechos, como se ha comentado con anterioridad. Para presentar las nuevas propuestas se utiliza una técnica similar al *pitch* publicitario, en la que se busca presentar las mejores ideas creativas y convencer al resto de que, efectivamente, lo son. Pero estas ideas no son presentadas a modo de concurso, sino que todas son igual de válidas e igual de ineficaces, es decir, entre todos se buscan las partes positivas y negativas de cada proyecto. Cada equipo está formado por un director, un escritor, varios artistas y gente del *storyboard*, y durante un periodo de tiempo se dedican a incubar ideas y luego las ponen en común de manera conjunta. En estas reuniones, en las que no se busca la confrontación, sino la colaboración, son tan productivas que de ellas surgen ideas brillantes que incluso se retoman años después (por ejemplo, una de las propuestas para la

primera entrega de *Toy Story* (1995) acabó siendo una década después *Toy Story 3*). Catmull (2008) asegura que esos equipos son sello de identidad de Pixar, ya que en la mayoría de las empresas del sector las ideas vienen de 1 ó 2 personas únicamente. Creatividad implica personas de diferentes disciplinas trabajando efectivamente porque en cada uno de ellos se puede encontrar el *high concept*, esa idea que llevará a un producto exitoso. Catmull (2008) señala que el proceso de búsqueda del *high concept* se asemeja a una excavación arqueológica, ya que nunca se sabe qué se va a encontrar y dónde. Y esa idea, si creen en ella, será puesta en práctica sin miedo, asumiendo riesgos.

Además, al finalizar cada proyecto se realiza el *postmortem*, una autoevaluación del mismo, en el que se señalan lo mejor dentro de la elaboración de cada filme, pero también lo peor, para no volver a caer en los mismos errores en las siguientes producciones. Cada uno de los miembros del equipo, una vez finalizado el proyecto, debe responder a dos cuestiones relacionadas con la repetición del proyecto: qué cinco cosas haría otra vez y qué 5 no volvería a hacer. En Pixar, se asume el error con naturalidad. La falta de éxito debe servir para aprender, para resurgir de las cenizas cual Ave Fénix. El miedo al fracaso no existe para no obstaculizar a la creatividad. Catmull (2008) señala que autoanalizarse como empresa es incómodo y duro, pero la introspección es una labor necesaria para mejorar. De esta manera, los trabajadores de Pixar se superan en cada producción, no sólo tecnológicamente hablando, sino también creativamente. Y cuando han visto la inviabilidad de un proyecto, no han dudado en recurrir a la colaboración de otros expertos externos, como ocurrió en el caso *Los increíbles* (2004), cuando se dieron cuenta de que podían caer en la repetición.

#### 2.5.5.3. Pixar y los valores.

Si los filmes de esta productora deben cubrir los 4 cuadrantes, deben apoyarse en una moralidad universalmente aceptada. De esta manera, en las producciones de Pixar se premian valores como la amistad (la mayoría son *buddy films*), el compañerismo, la valentía, el esfuerzo, la bondad, la

solidaridad, etc., y son castigados la maldad, el egoísmo, la mentira, la vanidad, la envidia, etc. El apostar por los valores positivos y penalizar los que tienen connotaciones negativas es, sin lugar a dudas, muestra de su interés por hacer un producto de calidad para todos los públicos y también un compromiso pedagógico y ético importante que ha ayudado a consolidarse como una de las grandes productoras a nivel mundial. Los protagonistas, como se comentaba en el apartado referido a la calidad, viven conflictos externos que derivan en conflictos internos y deberán siempre utilizar su moralidad para encontrar la solución.

Podríamos citar mil ejemplos de valores que tratan las obras de Pixar, pero cabe destacar los que tocan películas como la saga *Toy Story* (1995, 1999 y 2010), en la que cobran especial importancia la amistad, el amor, la cooperación, la humildad y la solidaridad. En *Mostruos S.A.* (2001), desmitifican uno de los clásicos miedos infantiles: el de los monstruos se esconden debajo de la cama y en los armarios, siempre al acecho de los niños en la oscuridad, presentando un mundo paralelo mágico que nada tiene que ver con la realidad. *Buscando a Nemo* (2003) ha pasado a la historia por ser uno de los pocos largometrajes de animación que abordan el tema de la discapacidad, aunque la perseverancia también es uno de los valores que forman parte de su temática. En *Wall-E* (2008) aparece la importancia del cuidado del medio ambiente y en *Up* (2009), una de las obras más emotivas, el paso del tiempo y el respeto a la vejez. Pixar, además, ha participado en la renovación de Disney ayudando en la realización de *Enredados* (2010) y *Brave* (2012), en el que las princesas de la saga se presentan como mujeres fuertes e independientes. Con *Del revés* (2015) no solo han apostado por los valores, también por las emociones de manera directa.

El compañerismo que se muestra en las películas no es más que un reflejo de la concepción que tienen ellos sobre sí mismos como empleados. Catmull (2008) señala que practican lo que él llama *peer culture*, es decir los trabajadores se apoyan unos a otros como iguales, no hay jerarquía ni tiene cabida la autoridad. Cada miembro del equipo debe creer que forma parte de

algo extraordinario, que es pieza indispensable y única de un todo. El cineasta afirma que se siente orgulloso de haber ayudado en la creación del ambiente de trabajo que han conseguido (Catmull, 2008). Detrás de todo ello, como ya se ha comentado, está el espíritu de excelencia inyectado por Steve Jobs. El sentido de la comunidad es el alma de Pixar.

#### 2.5.5.4. Pixar y el valor de los cortometrajes.

Los cortometrajes en Pixar siempre han gozado de una buena consideración, ya que para sus productores nunca han sido un género menor. En un principio, fueron utilizados como producto de ensayo, tanto de los avances tecnológicos que iban obteniendo, como de entrenamiento en la presión en los plazos de entrega. También se veían como la oportunidad para que nuevos directores y sus equipos mostraran su valía. Pero según el propio Catmull (2014), estas ideas fueron falsas hipótesis. Sin embargo, aportaron otras cosas: experiencia del equipo (se exigía mayor especialización por tener menos personal), la relación entre los trabajadores era más profunda, se creó un vínculo especial con el espectador, se encontró una forma barata de cometer errores y reafirmó los valores de Pixar: lo importante es el arte y no la comercialización.

En el periodo comprendido entre los años 1989 a 1997 la empresa pausó la producción de cortos, dedicándose más al mundo de la publicidad, que les proporcionaba ingresos económicos y prestigio de una manera más inmediata. Pese al reconocimiento en el campo publicitario de los anuncios realizados, John Lasseter y Ed Catmull, volvieron a instaurar la elaboración de los cortometrajes porque los frutos que se conseguían con ellos tenían un valor enorme en el campo de la investigación y desarrollo para la empresa. Con el tiempo, también se han convertido en sello de identidad de la productora, indisociables de cualquier estreno que presentan. Público y crítica esperan ansiosamente no sólo el estreno del filme, sino también sorprenderse con la temática del corto que lo acompaña. Con los cortometrajes la productora sigue

ensayando los últimos avances tecnológicos y su reacción en el público.

Después de estudiar la filosofía de Pixar, podemos asegurarnos de que los cortometrajes elegidos son fruto de una cuidada producción, de un compromiso de calidad, de un trabajo concienzudo en el que se ha mirado y mimado hasta el último detalle. Y no sólo esta filosofía debería ser admirada, estudiada y copiada por los círculos empresariales, como está siendo en la actualidad, sino también por los educativos. La concepción del espacio como factor clave para el desarrollo de la creatividad, la inhibición del fracaso, la importancia del trabajo cooperativo, la competitividad como fuente de inspiración y superación, el papel del apoyo familiar, etc., deberían ser aspectos a contemplar también en nuestras aulas. Al fin y al cabo, perseguimos un mismo objetivo: un resultado de calidad.

## 2.6. LA EDUCOMUNICACIÓN, LAS EMOCIONES, CREATIVIDAD Y EL CINE EN EL MARCO LEGAL EDUCATIVO

Una vez establecido el Marco teórico de la presente tesis cabe indagar sobre la inclusión en el sistema educativo de los pilares que hemos definido como básicos para la elaboración de este proyecto: Educomunicación, Emociones, Creatividad y Cine. Como el programa de intervención ha sido diseñado para su aplicación en 1º de Primaria en los colegios de la Comunitat Valenciana, se analizarán las leyes orgánicas y decretos que en el momento de la planificación e implantación del programa estaban vigentes para ésta autonomía: la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación* (L.O.E.) modificada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (L.O.M.C.E) y el *Decret 108/2014 de 4 de julio del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la educación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana*.

Las dos Leyes Orgánicas empiezan subrayando la importancia de la Educación como instrumento necesario del cambio, del desarrollo individual y colectivo e introducen el concepto de talento en sus Preámbulos.



La LOE en su Título Preliminar, Capítulo I, establece en el artículo 2 los fines de la educación, entre los que destacamos el f) *El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.* Esta misma ley indica en el Capítulo II, dedicado a la Educación Primaria, en su artículo 16 como principios generales de esta etapa: 2. *La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas...*

En el artículo 17, cabe destacar los objetivos de esta etapa: b) *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor, j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales y el m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*

En cuanto a las funciones del profesorado, se establecen en el artículo 91 la e) *La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumno y el l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.*

Por último, en el artículo 111, apartado 5 se afirma que *Se promoverá el uso de, por parte de las Administraciones Educativas y los equipos directivos de los centros, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza aprendizaje.*

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (L.O.M.C.E.) comienza en su Preámbulo designando un papel clave en la educación, siendo considerada como instrumento de movilidad social, de equidad y bienestar social. En este mismo apartado se afirma que *las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio*. Así mismo se indica que la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen necesario otra manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

En el epígrafe *d* se indica que los centros docentes podrán diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

En cuanto al *Decret 108/2014 de 4 de julio del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana* se subraya el hecho de que la nueva ley orgánica establece una nueva configuración del currículo, simplificándolo y dotándolo de mayor flexibilidad, dando mayor autonomía pedagógica a los centros. En el anexo I dedicado al currículo de las áreas troncales, se concreta que éste se debe formular partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado en esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender, relacionarse con sus iguales y con el entorno, así como de su paso hacia un pensamiento abstracto al final de la etapa. Se promueve el diálogo y el aprendizaje cooperativo en todas las áreas, así como el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.).

A continuación, y de manera esquemática, se establece con más detenimiento los contenidos educomunicativos, emocionales, creativos y de cine por área de conocimiento.

<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b>	
<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p>Las Ciencias de la Naturaleza ayudan al alumnado a conocer el mundo en el que vive, a comprender el entorno y a hacerle conocedor de los avances científicos y tecnológicos que marcan el presente y el futuro de la sociedad.</p> <p>Desde esta área se aportan las bases de una formación científica que ayudará a desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en una realidad cambiante cada vez más científica y tecnológica, contribuyendo a promover el pensamiento crítico, una actitud investigadora y de responsabilidad con el mismo y con su entorno social y natural.</p>	
<b>CICLO 1</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<b>CURSO 1º</b>	<p><b>BLOQUE 1: INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de las diferentes fuentes de información, diversos materiales así como las TIC, cumpliendo las medidas necesarias de protección y seguridad.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 5: LA TECNOLOGÍA, OBJETOS Y MÁQUINAS.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los dispositivos de las TIC. Las aplicaciones informáticas. La información digital. Los documentos digitales.</li> </ul>

## **CIENCIAS SOCIALES**

### **INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje en esta materia pretende desarrollar la comprensión de los problemas sociales que el alumnado deberá afrontar como ciudadano y aprender a vivir en sociedad asumiendo los valores que fundamentan una sociedad democrática.

El aprendizaje histórico también fomenta el gusto por indagar sobre el pasado, plantearse preguntas y tratar de responderlas usando de modo crítico una variedad de fuentes para seleccionar la información relevante e interrelacionada para comprender los hechos y procesos históricos clave.

**CICLO 1**

**CONTENIDOS**

**CURSO**  
**1º**

**BLOQUE 4: LAS HUELLAS DEL TIEMPO**

- Uso como fuentes de textos narrativos, imágenes, objetos y testimonios orales y escritos.

## **LENGUA CASTELLANA Y VALENCIANA**

### **INTRODUCCIÓN**

La adquisición de destrezas comunicativas debe ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las posibilidades de comunicación que plantean las TIC están presentes en elementos curriculares de todos los bloques (obtención, tratamiento y comunicación de la información), por tanto, mediante el aprendizaje de la lengua se contribuye a la adquisición de la Competencia digital.

CICLO 1	CONTENIDOS
CURSO 1º	<p>BLOQUE 2: COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtención de información de manera guiada mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores, web, visualizadores de documentos, reproductores multimedia, etc.) con dispositivos TIC.</li> </ul>
<b>MATEMÁTICAS</b>	
<p>INTRODUCCIÓN</p> <p>La incorporación a las matemáticas de herramientas tecnológicas como recurso didáctico para el aprendizaje y para la resolución de problemas, contribuye en gran medida a mejorar la competencia digital de niñas y niños. Las herramientas tecnológicas, como los programas informáticos de aplicación, los materiales digitales didácticos y los recursos en la red, ofrecen la oportunidad de diseñar escenarios de aprendizaje enriquecidos para que los niños y las niñas perciban las matemáticas como una ciencia experimental y un proceso exploratorio significativo dentro de su formación.</p>	
CICLO 1	CONTENIDOS
CURSO 1º	<p>BLOQUE 1: PROCESOS, MÉTODOS Y ACTITUDES EN MATEMÁTICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtención de información de manera guiada mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores, web, visualizadores de documentos, aplicaciones específicas de área, etc.) en</li> </ul>

	<p>dispositivos TIC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Almacenamiento de información digital sin utilizar aplicaciones de gestión de la información (explorador de archivos) ni aplicar ningún esquema de clasificación (carpetas, etiquetas, etc.)</li> </ul>
<b>INGLÉS</b>	
<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p>La permeabilidad de las fronteras hace imprescindible que la ciudadanía esté en disposición de utilizar una lengua que facilite la comunicación y especialmente la interacción, la cual ha aumentado de forma exponencial en los últimos años debido a la generalización a nivel mundial del uso de Internet en diferentes tipos de dispositivos digitales.</p>	
<b>CICLO 1</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<b>CURSO 1º</b>	<p><b>BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de las producciones orales para incluir en el portfolio y explicación de la elección</li> <li>- Interacción simple mediante herramientas de comunicación de voz en dispositivos electrónicos.</li> </ul>

## **EDUCACIÓN FÍSICA**

### **INTRODUCCIÓN**

Esta área se responsabiliza del desarrollo emocional y afectivo, y de la aceptación de su propio cuerpo, con sus posibilidades y limitaciones, discriminando modelos erróneos a través de una actitud crítica y reflexiva.

**CICLO 1**

**CONTENIDOS**

**CURSO**

**1º**

**BLOQUE 3: EXPRESIÓN MOTRIZ Y COMUNICACIÓN**

- Utilizar de manera guiada siguiendo indicaciones herramientas de búsqueda y visualización digital (navegadores web, visualizadores de documentos, aplicaciones específicas del área...) en dispositivos de las TIC para obtener información.

## **VALORES SOCIALES Y CÍVICOS**

### **INTRODUCCIÓN**

En la sociedad del s.XXI, caracterizada por la información, la comunicación y el conocimiento, se hace necesario que futuras generaciones dispongan de las estrategias, los recursos y los medios necesarios con los que lograr construir una personalidad basada en aquellos valores sociales y cívicos que garanticen todos los derechos para sus miembros.

CICLO 1	CONTENIDOS
CURSO 1º	<p><b>BLOQUE 1: LA IDENTIDAD Y LA DIGNIDAD DE LA PERSONA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El autoconcepto</li> <li>- La expresión de las emociones</li> <li>- Influencia de las emociones en los propios actos</li> <li>- Curiosidad por el conocimiento</li> </ul> <p><b>BLOQUE 2: LA COMPRENSIÓN Y EL RESPETO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y expresión de emociones y sentimientos</li> <li>- Habilidades de comunicación</li> <li>- Resolución de conflicto</li> <li>- Autorregulación emocional. Habilidades sociales</li> </ul>
<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	
<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p>En la medida en que los lenguajes artísticos sirven como medio de expresión de ideas, pensamientos y emociones, han de estar presentes en la Educación Primaria para desarrollar hábitos y experiencias de comunicación.</p> <p>La educación artística está integrada por los lenguajes plástico y musical que, aunque utilizan códigos y procedimientos distintos y específicos, se complementan y enriquecen entre sí al integrarse en el lenguaje audiovisual.</p> <p>Desde esta perspectiva, explorar, conocer y comunicar a través de estos lenguajes permite al alumnado de primaria integrar de forma equilibrada y</p>	



holística los diferentes planos (intra e interpersonales) de su desarrollo: aumento de la atención y la percepción sensorial, visual, auditiva y cinestésica, mejora de las destrezas corporales y un mayor autoconocimiento y desarrollo emocional y cognitivo. A ello hay que añadir el desarrollo de aquellas capacidades tradicionalmente asociadas a la competencia artística como son la imaginación, la creatividad y el sentido estético.

Pero por otra parte, como ciudadanos del s.XXI, los alumnos y alumnas actuales han de conocer y utilizar las posibilidades que aportan las tecnologías de la información y la comunicación al desarrollo artístico.

La educación plástica se ha organizado en 3 bloques de contenidos. El primer bloque corresponde a la educación audiovisual, motivado por la creciente importancia de transmisión de conocimientos y valores en nuestra sociedad, que hace imprescindible una alfabetización audiovisual. A través de ella, los alumnos aprenden a “mirar” distintos modos de percibir la realidad y también a desarrollar la capacidad de expresar a través de ellos ideas, experiencias y emociones propias

CICLO 1  CURSO 1º	CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA
	<p>BLOQUE 1: ESCUCHA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtención de información de fuentes preseleccionadas en diferentes medios siguiendo las pistas sugeridas del adulto.</li> <li>- Obtención de información de manera guiada mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores, web, visualizadores de documentos, reproductores multimedia...) en dispositivos TIC.</li> </ul> <p>BLOQUE 2: LA INTERPRETACIÓN MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproducción de audio y video en tabletas y ordenador.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de software didáctico multimedia para trabajar las cualidades del sonido.</li> </ul>
	<p>CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PLÁSTICA</p> <p>BLOQUE 1: EDUCACIÓN AUDIOVISUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La imagen en movimiento. Reconocimiento de películas, vídeos y animaciones.</li> <li>- Alfabetización audiovisual: formas figurativas y geométricas; distribución de formas en el espacio; relación figura y fondo; las partes y el todo y estructuras compositivas.</li> <li>- Elaboración de imágenes a partir de los elementos que configuran el lenguaje audiovisual</li> <li>- Disfrute al visionar muestras de fotografías e imágenes audiovisuales (cortos y animaciones)</li> <li>- Captura de imágenes con dispositivos TIC</li> </ul> <p>BLOQUE 2: EXPRESIÓN PLÁSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación y manipulación de producciones artísticas mediante recursos informáticos y tecnológicos.</li> <li>- Dominio y control de las diferentes fases del proceso creativo</li> <li>- Fuentes, formatos y soporte de donde se obtiene la información</li> <li>- Organización en diferentes soportes (físico y digital) y registros</li> </ul>

Tabla 5: contenidos del Decreto Comunitat Valenciana 1º Primaria Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 2014.

## 2.7. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Una vez delimitada la base teórica, se hace necesario señalar las experiencias prácticas semejantes que se han llevado a cabo hasta el momento. El planteamiento de los interrogantes previos a la investigación lleva a un análisis pormenorizado del estado de la cuestión.

Tenemos el privilegio de que en nuestro territorio nacional contamos con grandes investigadores que han analizado o analizan en la actualidad nuestros objetos de estudio. Desde un punto de vista general, no se ha encontrado ningún estudio que aúne las tres variables (cine, creatividad y emociones) en Primaria, aunque son numerosos los que se están realizando con alguna de ellas en todos los niveles educativos.

En cuanto al tema de las emociones, cabe destacar la importante labor que está realizando Rafael Bisquerra y los demás miembros del grupo *GRUP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)* de la Universidad de Barcelona, quienes han elaborado programas de Educación Emocional en contextos formales y no formales y para diversos destinatarios (infantil, primaria, secundaria, profesorado, tercera edad y colectivos específicos). La educación emocional es la principal línea de investigación de este grupo, creado en 1997. Han elaborado multitud de material para emplear en el aula, como un programa de prevención del acoso escolar y de la violencia en general en tutorías haciendo uso del arte dramático en tutorías y otro para niños de 8 a 12 años basado en los videojuegos (Filella, 2014). De una manera motivadora enseñan a resolver conflictos entre iguales entrenando las competencias emocionales básicas. Destacamos los efectos positivos conseguidos al aplicar programas sobre el desarrollo emocional en contextos escolares por Filella, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014); Muñoz de Morales y Bisquerra (2013); Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013); Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra y Alegre (2012) Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes (2011).

No solamente estos autores demuestran que los programas de educación emocional aplicados en el contexto del aula dan resultados positivos, también obtienen buenos resultados los del grupo *Emoción y Cognición* de la Universidad de Málaga: Pena, Extremera y Rey (2011); Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008); Extremera y Berrocal (2003, 2004). Este grupo sigue varias líneas de investigación, entre las que cabe destacar el desarrollo y validación de programas de entrenamiento de la Inteligencia Emocional en el ámbito académico y el desarrollo de medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. En relación a ésta última, han realizado adaptaciones al castellano del *Trait Meta-Mood Scale* de Mayer, Salovey y Caruso (TMMS-24) y del *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MMSCEIT).

En la Universidad de Almería encontramos el *Grupo Investigación y Evaluación en Educación Intercultural*, en el que se analizan las variables emocionales y de desarrollo personal para la construcción de una ciudadanía crítica, activa, práctica, intercultural y responsable. Dentro de él, Franco Justo (2006) diseñó un programa psicoeducativo basado en cuentos en el que demostró la relación entre los factores objetivos y la capacidad creativa. También cabe destacar el estudio de Franco Justo y Justo Martínez (2010) en el que pudieron comprobar la eficacia de un programa de estimulación de la creatividad basado en capítulos de la serie infantil de TV *Barrio Sésamo*.

En la Universidad Autónoma de Madrid podemos encontrar el Laboratorio de Ciencias del Afecto en que se centran en el mundo de las emociones y su medición. Destacamos el estudio realizado por Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) en el que demuestran la eficacia de un programa de Educación Emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Primaria.

Otro referente nacional importante en el mundo de las emociones lo encontramos en la Universidad del País Vasco, donde Maite Garaigordobil ha diseñado gran cantidad de programas de intervención psicológica para niños

adolescentes con fines preventivos en los que la creatividad y el autoconcepto, entre otros muchos, tienen gran protagonismo. Desde 1992 esta autora ha desarrollado un programa de intervención psicológica cuyo objetivo es el desarrollo social, emocional y la creatividad a través del juego cooperativo. Durante estos años ha ido completando el rango de edad del nivel, siendo aplicable desde los 4 a los 12 años. Toda esta línea de intervención ha sido implementada experimentalmente (Garaigordobil, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1996, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006). Esta autora no sólo se ha dedicado al diseño de programas de intervención, sino también a la creación de instrumentos de evaluación, como el que se ha utilizado en esta Tesis Doctoral para la medición del autoconcepto. Sus estudios se centran también en la actualidad en la prevención del bullying, cyberbullying y la violencia de género (Garaigordobil, 2005b)

En el tema de la creatividad, cabe señalar que es mayor la cantidad de trabajos teóricos que de aportaciones empíricas. Uno de los referentes, tanto a nivel teórico como práctico, se encuentra en el Grupo de Investigación de Altas Capacidades de la Universidad de Murcia, quienes a la cabeza de María Dolores Prieto abordan varias líneas de investigación en las que destacamos la creatividad y el autoconcepto. Una de sus mayores aportaciones son los trabajos realizados para la adaptación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira y Ferrándiz, 2008; Ferrando et al. 2005; Ferrando, 2006; Prieto et al., 2006; Oliveira et al., 2009). También destacamos la realización de un programa de desarrollo de la creatividad en colaboración con Renzulli (Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón, 2002).

Otras investigaciones nacionales señalan los buenos resultados al aplicar programas destinados a incrementar la capacidad creativa en la educación obligatoria, siguiendo diferentes concepciones teóricas para sustentar dichos proyectos: Pérez-Fernández, 2000; Allueva, 2002; Barcia, 2003; Franco y Alonso, 2011; Larra y Alluera, 2012 y Soto, 2013.

Respecto al tema del cine, subrayamos el estudio realizado por Subbotsky, Hyster y Jones (2010) en el que demuestran cómo las películas y los relatos fantásticos ayudan al desarrollo cognitivo y al aumento de la creatividad en niños de preescolar.

Correyero y Melgarejo (2010) hacen una interesante investigación en el que analizan cómo las canciones de las películas de dibujos animados son importantes instrumentos para la transmisión de valores.

Por otra parte, Arboleda (2012) estudia las repercusiones del consumo del dibujo animado sobre la creatividad infantil, analizando cómo cambian los dibujos libres antes y después del visionado de películas infantiles.

Y por último señalamos el adorable trabajo de Porto (2014) en el que analiza cómo las producciones de Disney y Pixar ayudan en el tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en niños de 5 a 11 años.

# Capítulo 3





### **CAPÍTULO 3: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Antes de iniciar este capítulo, se hace necesario realizar una aclaración importante. Para realizar la investigación que a continuación se presenta fue necesaria la obtención del permiso por parte de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación de la *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte* de la Generalitat Valenciana. Para que fuera otorgado dicho permiso, uno de los requisitos solicitados por parte de la Secretaría fue el compromiso de confidencialidad de los datos del alumnado, profesorado y centros participantes. Por ello, no se especificará en ningún momento la localidad donde se ha puesto en marcha el programa de intervención, ni nombres de centros. En todo momento serán denominados como Grupo Control, Grupo Experimental 1 y Grupo Experimental 2.

#### **3.1. OBJETO FORMAL**

Una vez acotado el marco teórico en el capítulo anterior, es hora de delimitar el objeto formal de la Tesis Doctoral *Emociones, creatividad, autoconcepto y cine: una experiencia en Educación Primaria* que es la terna entre Educomunicación, Creatividad y Desarrollo Emocional, y la relación de esta asociación con el Cine, como eje vertebrador.

El objeto formal de la presente disertación está formado por dos bloques: uno epistemológico, es decir la elaboración del programa de intervención y otro pragmático, que corresponde a su puesta en práctica.

#### **3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Son muchas las cuestiones planteadas una vez delimitado el objeto formal y que han sido la cadencia que nos ha marcado en todo momento.

1. ¿Qué importancia tiene la creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Qué fines se persigue cuando se utiliza el cine en el aula?

3. ¿Qué contenidos educomunicativos, emocionales y creativos contempla la actual legislación educativa? ¿se hace referencia al cine?
4. ¿Qué actitud mostrarán los alumnos en el visionado de cortometrajes?
5. ¿Participarán en el cineforum?
6. ¿Realizarán las actividades propuestas de manera correcta?
7. ¿Cuál será su grado de implicación en cada una de las sesiones?
8. ¿Aumentarán las puntuaciones de autoconcepto y creatividad en la muestra después de la aplicación del programa en los grupos experimentales? ¿Y en el grupo control?
9. ¿Valorarán de manera positiva el programa los alumnos? ¿Y los tutores?

### 3.3. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente Tesis Doctoral van encaminados hacia el análisis y estudio de los resultados en las variables Creatividad y Autoconcepto tras la implementación del programa de intervención. De esta manera, se distingue entre los siguientes:

Objetivos generales:

1. Analizar la respuesta en la Creatividad en los sujetos que conforman la muestra de estudio tras la aplicación del programa.
2. Estudiar la respuesta en Autoconcepto en los sujetos que conforman la muestra tras la realización del programa de intervención.
3. Identificar si existen diferencias en la variable Creatividad entre los grupos Experimental 1, Experimental 2 y Control.
4. Comprobar si hay diferencias en Autoconcepto entre los grupos Experimental 1, Experimental 2 y el grupo Control.

Objetivos específicos:

1. Analizar los resultados en Creatividad en niños y en niñas en los grupos Experimental 1, Experimental 2 y Control.

2. Indagar en los resultados en Autoconcepto en niños y en niñas en los grupos Experimental 1, Experimental 2 y Control.
3. Estudiar los resultados en los factores que componen la Creatividad (Fluidez, Originalidad, Flexibilidad y Elaboración) en cada uno de los grupos que conforman la muestra.
4. Comprobar los resultados de las dimensiones del Autoconcepto (Corporal, Social, Emocional, Intelectual y Familiar) en los tres grupos pertenecientes a la muestra.

### 3.4. HIPÓTESIS

Las hipótesis han sido formuladas en torno a 2 ejes: el primero de ellos hace referencia a los efectos del programa en las variables de estudio en cada uno de los grupos de la muestra y el segundo a la influencia del género en las dos variables de estudio:

H1: Aquellos alumnos del Grupo Experimental 1 y el Grupo Experimental 2 que hayan asistido a un 80% de las sesiones del programa mejorarán su puntuación en Creatividad.

H2: Aquellos alumnos del Grupo Experimental 1 y el Grupo Experimental 2 que hayan asistido a un 80% de las sesiones del programa presentarán mejores puntuaciones en Autoconcepto.

H3: No habrá diferencias entre niños y niñas en las puntuaciones de la variable Creatividad en los grupos pertenecientes a la muestra.

H4: No habrá diferencias entre niños y niñas en las puntuaciones de la variable Autoconcepto en los grupos pertenecientes a la muestra.

### 3.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio se ha llevado a cabo mediante un diseño cuasi-experimental de comparación de grupos con medidas repetidas en pretest y posttest con dos grupos experimentales y un grupo de control.

La muestra elegida está constituida por 74 sujetos distribuidos en 3 grupos naturales pertenecientes al 1er curso de Educación Primaria de 3 colegios públicos pertenecientes a la provincia de Alicante. Los centros educativos se encuentran dentro del mismo distrito o zona, por lo que las características socioeconómicas y culturales de los sujetos son similares. Hay que señalar que la legislación educativa de la zona permite que los padres puedan elegir al matricular a sus hijos entre dos programas lingüísticos: el llamado Programa de Incorporación progresiva (comúnmente llamado de castellano) y el Programa de Inmersión lingüística (valenciano). Se han elegido 3 colegios porque ningún colegio de la zona tenía 3 grupos de castellano, sino que cada centro tenía un aula de cada modalidad. El hecho de que los test estandarizados y el programa de intervención estaban escritos en castellano fue el detonante de la elección de los grupos.

La asignación de los centros a los grupos control o experimental ha sido completamente al azar. El Grupo Control estuvo formado por 19 sujetos, el Grupo Experimental 1 por 28 y el Grupo Experimental 2 por 27.

	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL 1	GRUPO EXPERIMENTAL 2	TOTAL
NÚMERO DE SUJETOS	19	28	27	74

Tabla 6: sujetos que componen la muestra. Fuente: Elaboración propia

Tras la aceptación en la participación del programa por parte de los equipos directivos de los centros educativos, se procede a la petición de autorización de la realización del estudio por parte de la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte* de la Generalitat Valenciana. Una vez conseguido este, se establece como requisito para formar parte del estudio el que los padres de los alumnos den su consentimiento firmado, para lo que son informados de la aplicación del programa, de los contenidos y objetivos del mismo.

### 3.6. METODOLOGÍA

Toda investigación es un acto de intervención, pero también de reflexión y, por ello, es necesaria su sistematización. Establecer los principios metodológicos que guían el estudio y las técnicas que van a ser utilizadas para la consecución del objeto formal se convierten en paso previo para la orientación y valoración del estudio. Las técnicas metodológicas se han convertido en los mecanismos a nuestro servicio para lograr tales fines. Para la aproximación y exploración del tema de investigación se han utilizado las herramientas y procesos metodológicos tanto de enfoque cuantitativo como cualitativo, en consonancia con la naturaleza de la misma y como búsqueda de su fundamentación sólida.

La naturaleza de la presente Tesis Doctoral obliga a la adopción de principios metodológicos tanto epistémicos como experimentales. Ambas tipologías son necesarias para alcanzar los objetivos propuestos y verificar las hipótesis formuladas. Estas estrategias permiten la exploración holística de todos los aspectos necesarios para obtener el conocimiento deseado.

Las técnicas de investigación que se han empleado son:

- el diseño y aplicación de un programa educomunicativo de intervención en 1º de Primaria.
- la realización de visionados de cortometrajes
- la construcción y puesta en práctica de cinefóruns
- la realización de actividades escritas
- la implementación de cuestionarios estandarizados en diferentes momentos de medición

En cuanto al procedimiento, se pueden identificar 3 fases en la realización de la presente investigación, que no deben ser entendidas de manera lineal, sino simultaneas:

1. Revisión bibliográfica: la necesidad de acotar los constructos de Educomunicación, Creatividad, Educación Emocional y Cine llevaron a

la exploración profunda de teorías y la acotación de conceptual de cada uno de ellos. Se eligieron aquellos autores con los que se encontraba mayor sintonía y afinidad. También se analizaron (y se siguen analizando) aquellas contribuciones de naturaleza semejante a la que llevada a cabo. Esta revisión fue clave para la elaboración del programa educomunicativo de intervención.

2. Diseño de la investigación: desde un principio se consideró el diseño cuasi experimental longitudinal de grupos no equivalentes con mediciones pretest y postest. Se optó por utilizar dos grupos experimentales y un grupo control. Condicionó el diseño el hecho de que en cada centro había solamente un único grupo de 1º de Primaria del Programa de Incorporación Progresiva (comúnmente llamado castellano), con lo que fue necesario emplear varios centros para la obtención de la cantidad de grupos necesarios. La principal y única razón de la elección de los grupos de castellano fue el hecho de que los instrumentos estandarizados se presentan en el mercado únicamente en esta lengua. Todos los centros han participado de manera voluntaria. La dificultad de combinar horarios para las mediciones instrumentales y para el desarrollo del programa determinó la decisión de tener un grupo control y dos experimentales. La imposibilidad de asignar azarosamente los sujetos de la muestra a los grupos experimental o control y en su lugar usar grupos naturales llevó a la adopción final de un diseño cuasi-experimental.
3. Realización del programa: la administración de las pruebas y la posterior puesta en práctica del programa no fue tarea fácil. Los estrictos procedimientos para cumplir los requisitos administrativos necesarios para que los agentes externos puedan realizar cualquier intervención, dilataron inevitablemente en el tiempo la puesta en marcha del programa. Fueron necesarias realizar correcciones y adaptaciones temporales en varias ocasiones. Los horarios fueron pactados con los centros, quienes eligieron los días y las horas de

disposición de cada grupo. Los cuestionarios de evaluación del programa por parte de los alumnos y de los tutores fueron entregados en la última sesión y realizados por los mismos una vez acabado el mismo, fuera de la programación pactada y sin la presencia del investigador.

4. Corrección y puntuación de las pruebas de evaluación: la corrección de las pruebas ha sido una tarea bastante ardua, principalmente la TTCT de Torrance. A pesar de los protocolos facilitados por la Universidad de Murcia para su aplicación y corrección, es un cuestionario que exige un intrincado análisis de cada una de las elaboraciones realizadas por cada alumno en lo referente a los componentes de la creatividad.

### 3.7. INVESTIGACION APLICADA

#### 3.7.1. El programa educativo

Debido a la importancia que tiene el programa de intervención educomunicativa en la presente tesis, se ha determinado la necesidad de dedicar este apartado a detallar su composición y su puesta en práctica.

##### 3.7.1.1. Justificación.

Ander-Egg (2000) define programar como la acción de visualizar el futuro deseable y especificar los medios para alcanzarlos. Así, señala la que la planificación es “una función inherente a todo proceso de acción o de actividades que procure alcanzar determinados objetivos”(Ander-Egg, 2007, p.23). Según este autor, los programas pueden ser de 3 tipos: integrativo (basado en la coordinación de los servicios técnicos y exige considerables reformas en la organización administrativa), adaptable (programa nacional, pero que exige pocos cambios en la organización administrativa) y de tipo proyecto (tiene un carácter experimental y es limitado en cuanto a su alcance geográfico). De acuerdo con lo visto, nuestro programa educomunicativo

pertenece al tipo proyecto, por ello, nos hemos referido y nos referiremos con ambos términos a lo largo del trabajo: proyecto y programa.

Siguiendo con este autor, la elaboración de un proyecto se debe hacer siguiendo una serie de acciones (Ander-Egg, 1989). En el diseño de este programa se ha seguido las pautas aconsejadas por este autor:

- a) Se han definido claramente objetivos y metas
- b) Se han propuesto objetivos y metas realistas
- c) Se ha establecido una jerarquización de los objetivos
- d) Se ha determinado actividades a realizar y metodología
- e) Se han definido recursos disponibles
- f) Se ha previsto los instrumentos y los medios adecuados a los fines
- g) Se ha establecido el tiempo y el ritmo del programa
- h) Se ha diseñado una evaluación.

El programa ha sido diseñado para ser aplicado de manera puntual en las aulas de 1º de Primaria. Con él se pretende que, utilizando el cine como centro de todo el proceso, podamos desarrollar contenidos emocionales, favorecer el pensamiento divergente y el florecimiento de la creatividad. Es una invitación a la experimentación, a la investigación, al compartir, a la empatía, a la concienciación..., dentro del aula, con el grupo de iguales.

Los niños de 1º de Primaria, tal y como se ha señalado en el marco teórico, tienen unas condiciones escolares particulares y necesitan una atención especial, es decir, un aprendizaje más allá de la apremiante lectoescritura, de los espacios nuevos, de las asignaturas y de los temidos exámenes, que aparecen en escena. El cambio de Infantil a Primaria es un gran salto para ellos, y aunque en los centros se realiza de manera gradual, en los primeros meses del curso se encuentran perdidos en la vorágine de deberes diarios, lectura obligatoria de cartilla y la responsabilidad de llevar al día una agenda. Ya no se les permite la experimentación y el pensamiento divergente que disfrazados de juegos en rincones reinaba en la metodología de la etapa anterior. Las sillas de pensar son sustituidas por los odiados minutos sin patio o



la pérdida de algún privilegio de igual valor. Las mesas en disposición grupal pasan a ser dispuestas de manera individual para evitar distracciones. Necesitan ser escuchados, necesitan sentirse protegidos. Y este programa no es más que un análisis personalizado de sus sentimientos, de sus posibilidades, de desarrollo de la empatía y del respeto a ser, pensar y elaborar como niños, es decir, con creatividad.

#### 3.7.1.2. Estructura.

El programa de intervención utilizado ha sido diseñado específicamente para llevar a cabo esta experiencia educomunicativa. Para su elaboración se han constituido 3 ejes vertebrales:

1. El Programa de Prevención de Drogodependencias *DISCOVER: Aprendiendo a vivir* (2002): es originario de EEUU y fue traducido y adaptado en nuestro país por el ICE de la Universidad de Deusto en 1995. En este programa se considera la autoestima como el pilar fundamental del desarrollo personal, siguiendo 4 fases:
  - Fase de identidad: en esta hay que poner el énfasis en ayudar a los niños a descubrir su propia identidad, a tener autoconsciencia.
  - Fase de cualidades positivas/negativas: la intención es ayudar a ser más conscientes de las cualidades positivas y negativas que tenemos cada uno.
  - Fase de Alimentación: los niños pasan de estudiarse a sí mismos por dentro a estudiar cómo interaccionan con los demás. En esta fase se intenta que el niño aprenda a alimentar su autoestima, bien solo o con la ayuda de los demás.
  - Fase de mantenimiento: ayuda a tener una autoestima positiva a lo largo del tiempo.
2. Las dimensiones del autoconcepto para Garaigordobil (2015): según esta autora, de los 5 a los 8 años el autoconcepto está relacionado con 5: corporal o físico, intelectual, social, emocional y familiar.

3. Los elementos de la creatividad según Torrance (1974): en las actividades diseñadas prima la fluidez de ideas, elaboración, flexibilidad de pensamiento y originalidad.

Nuestro programa educ comunicativo no sólo se basa en los 3 ejes vertebrales enunciados, también se apoya en los siguientes principios:

- La creatividad es una capacidad innata en el niño
- Las emociones son parte del desarrollo integral de los alumnos
- El pensamiento divergente es un motor para el cambio personal y social
- El cine es un catalizador de la mente infantil: muestra nuevas asociaciones, relaciones y percepciones. Potencia y facilita el aprendizaje.

#### 3.7.1.3. Intervención diacrónica.

Al tratarse de un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-posttest, se programaron 10 sesiones en total: 1 sesión destinada al pretest, 8 a la aplicación del programa y 1 al posttest.

Debido a la edad de los sujetos destinatarios del programa, se ha tenido en cuenta la posible incidencia del factor madurativo en los sujetos de la muestra. Para minimizarlo se utilizaron 3 herramientas: un grupo de control como contraste, la medición de la varianza (como se mostrará en el siguiente capítulo) y la limitación temporal del programa, es decir, se estableció que la duración del mismo no fuera superior a las ocho sesiones para que la medición entre pretest y posttest no fuera superior a 10 semanas (Franco Justo, 2004; Justo y Franco, 2008; Franco y Alonso, 2011). De esta manera se busca garantizar el control de la maduración como amenaza para la Variable Independiente (V.I.), es decir, que el resultado entre las diferencias obtenidas entre pretest y posttest se deba únicamente al efecto del programa.

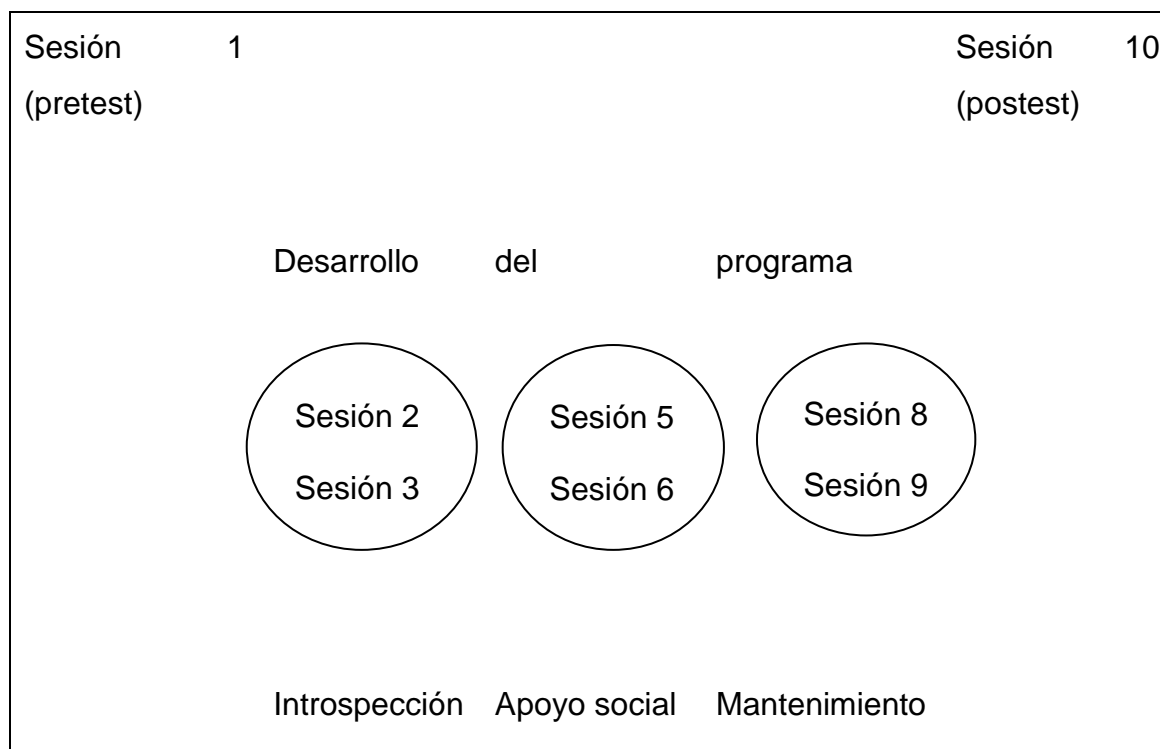


Figura 5: estructura del programa de intervención Fuente: Elaboración propia

Las sesiones del programa se distribuyen en 6 fases:

- Fase 1: Fase de identidad: cómo soy, qué me inhibe emocional y creativamente. Se llevará a cabo en la sesión 2.
- Fase 2: Fase de autoconfrontación: me enfrento a lo que soy y a lo que podría ser. Se realizará en la sesión 3 y en la 4.
- Fase 3: Fase de aceptación: reconozco y acepto que tengo cualidades positivas y cualidades negativas. Se hará en la sesión 5.
- Fase 4: Fase de apertura: me abro a los demás para mostrarles cómo soy, mis cualidades y que me acepten tal y como yo lo hago. Se llevará a cabo en la sesión 6.
- Fase 5: Fase de alimentación: busco apoyo interno y externo cuando dudo de mi mismo o cuando tengo un problema. Se realizará en la sesión 7.
- Fase 6: Fase de mantenimiento: busco la estabilidad y el bienestar a largo plazo. Forman parte de esta fase las sesiones 8 y 9.

FASE	SESIONES	CORTOMETRAJES
1.IDENTIDAD	1ª SESIÓN	SALTANDO (2003)
2.CONFRONTACIÓN	2ª SESIÓN	ABDUCIDO (2006)
	3ª SESIÓN	DIA Y NOCHE (2010)
3.ACCEPTACIÓN	4ª SESIÓN	PAJARITOS (2000)
4.APERTURA	5ª SESIÓN	PARCIALMENTE NUBLADO (2009)
5. ALIMENTACIÓN	6ª SESIÓN	TIN TOY (1988)
6. MANTENIMIENTO	7ª SESIÓN	AZULADO (2013)
	8ª SESIÓN	EL HOMBRE ORQUESTA (2005)

Tabla 7: fases, sesiones y cortometrajes del programa. Fuente: Elaboración propia

#### 3.7.1.4Intervención sincrónica.

Para el mejor aprovechamiento de las sesiones son esenciales dos premisas:

- La constancia espacio-temporal: se procurará que las sesiones se realicen siempre en el mismo horario para cada grupo y que la totalidad de sesiones se lleve cabo en el mismo espacio físico, evitando en la medida de lo posible desplazamientos para la visualización de los cortometrajes. Las clases, por tanto, deben de estar equipadas para la correcta proyección de las películas, así como para poder realizar agrupamientos flexibles para trabajar las actividades programadas.
- Es primordial conseguir un clima de afecto y confianza. La sesión debe ser vista por el niño como un momento propicio para la apertura emocional y creativa, en la que se respeta y valora todas y cada una de las aportaciones personales.

Todas las sesiones de intervención seguirán el siguiente guión:

- Introducción: Cada sesión comenzará con la explicación de lo que se va a trabajar y con un repaso de lo visto en las anteriores.
- Visionado cortometraje: el desarrollo de cada sesión depende del corto emitido y su temática abordada.
- Cinefórum: cada film se acompaña de unas cuestiones para garantizar la correcta comprensión del mismo.
- Actividades: completan cada sesión 5 actividades en las que se trabajarán las dimensiones del autoconcepto y los factores de la creatividad.
- Conclusiones: al final de cada sesión se realiza una reflexión individual y grupal sobre todos los aspectos trabajados.

Las sesiones del programa y los contenidos de los mismos serán los siguientes:

SESION 1		Pretest		
SESIÓN 2: Fase 1 Identidad				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
Saltando (2003)	1. ¿Qué animal quiero ser?	<ul style="list-style-type: none"><li>Estimular el pensamiento imaginativo</li><li>Realizar analogías personales con el mundo animal.</li></ul>	Corporal Social	Elaboración Originalidad
	2.Estoy orgulloso	<ul style="list-style-type: none"><li>Desarrollar la capacidad de autoanálisis</li><li>Ayudar a expresar las cualidades personales</li></ul>	Corporal Social Emocional Intelectual	Fluidez

			Familiar	
	3.Ser especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular el pensamiento crítico</li> <li>Desarrollar la capacidad de autoanálisis</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Fluidez Originalidad
	4.Mi animal inventado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular el pensamiento imaginativo</li> <li>Desarrollar las habilidades de dibujo creativo</li> </ul>	Intelectual	Elaboración Originalidad Fluidez
	5.Nos colgamos las tarjetas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudar en la apertura a los demás</li> <li>Estimular el interés por los compañeros</li> </ul>	Social Emocional	Elaboración Originalidad

SESIÓN 3: Fase 2: Confrontación				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
Abducido (2006)	1.Esto no es lo mío	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el autoanálisis</li> <li>Ayudar a reconocer las cualidades negativas</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Fluidez Elaboración
	2.Esto si es lo mío	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la capacidad de autoanalizarse</li> <li>Estimular el pensamiento critico</li> <li>Ayudar a reconocer las</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual	Fluidez Elaboración

		cualidades positivas	Familiar	
	3. Si tuviera poderes...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el pensamiento creativo</li> <li>Favorecer la elaboración verbal</li> <li>Potenciar la imaginación</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Fluidez Elaboración Originalidad
	4.El planeta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el pensamiento creativo</li> <li>Estimular la imaginación</li> <li>Favorecer la elaboración gráfica</li> </ul>	Social	Fluidez Elaboración Originalidad
	5.Nos subimos al tren espacial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potenciar la fluidez de ideas</li> <li>Experimentar la “lluvia de ideas”</li> <li>Desarrollar la habilidad de secuenciar</li> </ul>	Social	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
SESIÓN 4: Fase 2 Confrontación				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
Día y noche (2010)	1. ¿Día o noche?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el autoanálisis</li> <li>Reflexionar sobre las cualidades positivas y negativas</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración
	2.Creo que sí puedo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la confianza en uno mismo</li> <li>Potenciar la imaginación</li> <li>Desarrollar el pensamiento crítico</li> </ul>	Social Emocional Intelectual	Fluidez Elaboración Originalidad

	3.El espejo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar el autoanálisis</li> <li>• Ayudar a pensar lo que ven los demás en nosotros mismos</li> </ul>	Corporal Social Emocional	Fluidez
	4.Este rollo no es un rollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el pensamiento imaginativo</li> <li>• Favorecer las habilidades artísticas</li> <li>• Desarrollar la elaboración no verbal</li> </ul>	Intelectual Social	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	5.Nos abrazamos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a la aceptación de la diversidad personal</li> <li>• Potenciar la integración dentro del grupo-clase</li> </ul>	Social Emocional	Flexibilidad
SESIÓN 5: Fase 3 Aceptación				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
For the birds (2010)	1. Me siento...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar emociones</li> <li>• Reconocer las emociones en los demás</li> <li>• Saber expresar sentimientos de manera adecuada</li> </ul>	Social Intelectual Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad
	2. Me siento...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar una situación de bullying</li> <li>• Identificar emociones</li> <li>• Reflexionar sobre los</li> </ul>	Social Intelectual Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad



		conflictos escolares		Flexibilidad
	3.Tengo corazón	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer el latido en los demás</li> <li>Identificar emociones</li> </ul>	Social Corporal Emocional	Elaboración
	4.Hacemos teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representar una situación de bullying</li> <li>Identificar emociones</li> <li>Reconocer sentimientos</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	5.Círculo de aplausos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el reconocimiento social</li> <li>Valorar la importancia de apoyar a los demás</li> </ul>	Social Emocional	Elaboración

SESIÓN 6 : Fase 4 Apertura				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
Parcialmente nublado (2009)	1.Así me siento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar el propio comportamiento ante las dificultades</li> <li>Identificar emociones</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Elaboración Fluidez
	2. En el cole...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el autoanálisis en el contexto escolar</li> <li>Desarrollar el pensamiento crítico</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual	Elaboración Fluidez

			Familiar	
	3. Así sí, así no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar sentimientos de manera correcta</li> <li>• Identificar emociones</li> </ul>	Corporal Social Emocional	Elaboración Flexibilidad
	4. Manchitas se ha perdido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar la resolución de problemas</li> <li>• Desarrollar la empatía</li> <li>• Identificar emociones</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	5. Mi mejor amigo@	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia de la amistad</li> <li>• Reconocer emociones</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez

SESIÓN 7: Fase 5 Alimentación				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
Tin Toy (1988)	1. Qué emoción soy	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer emociones</li> <li>Identificar sentimientos</li> <li>Representar emociones y sentimientos</li> </ul>	Corporal Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	2. Cómo me sentía, cómo me siento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el autoanálisis</li> <li>Aprender a reconocer la variación de sentimientos en cortos periodos de tiempo</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Fluidez Elaboración
	3. Expresar sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la expresión emocional</li> <li>Identificar emociones</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad
	4. El héroe emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la elaboración gráfica y verbal</li> <li>Estimular la imaginación</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	5. Paseamos nuestros sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir nuestros sentimientos con los demás</li> <li>Identificar los sentimientos en los demás</li> </ul>	Social Emocional	Elaboración

SESIÓN 8. Fase 6 Mantenimiento				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
Azulado (2014)	1. Gris o azulado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer los estados emocionales</li> <li>Identificar los factores que desencadenan nuestras emociones</li> </ul>	Corporal Social Emocional	Fluidez Elaboración
	2. Soy el paraguas de...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el círculo social más próximo</li> <li>Valorar la amistad</li> <li>Reflexionar sobre el valor del reconocimiento social</li> </ul>	Corporal Social Emocional	Fluidez Elaboración
	3. Cambiando la historia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la elaboración verbal y gráfica</li> <li>Potenciar la habilidad para utilizar la información simbólica para emitir un mensaje</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	4. Eres mi mundo de color	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las personas más valiosas para uno mismo</li> <li>Reconocer el valor de la amistad</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Originalidad Elaboración
	5. Coloreo mi paraguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representar nuestras emociones de manera gráfica</li> <li>Desarrollar la elaboración gráfica y verbal</li> </ul>	Social Emocional	Fluidez Elaboración Originalidad

SESIÓN 9: Fase 6 Mantenimiento				
CORTO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO	FACTORES CREATIVOS
El hombre orquesta (2005)	1.La fuente de los deseos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudar en el autoanálisis</li> <li>Desarrollar la imaginación</li> <li>Fomentar el pensamiento crítico</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Fluidez Elaboración Originalidad
	2.Tengo una moneda de oro para mis padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer las necesidades en los demás</li> <li>Desarrollar la imaginación</li> </ul>	Social Emocional Familiar	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	3.Eres mi tesoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar la importancia de la familia y la amistad</li> <li>Reconocer las personas que son nuestro apoyo</li> </ul>	Social Emocional Familiar	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	4.Mi moneda de oro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la imaginación</li> <li>Ayudar a la elaboración gráfica y verbal</li> </ul>	Social Emocional Intelectual	Fluidez Elaboración Originalidad Flexibilidad
	5.Esta clase es un tesoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar la importancia de la amistad</li> <li>Reconocer y respetar la diversidad social</li> </ul>	Corporal Social Emocional Intelectual Familiar	Elaboración

SESION 10	Posttest
-----------	----------

Tabla 8: contenidos del programa. Fuente: Elaboración propia

Cada actividad ha sido analizada con detenimiento, estableciendo sus dimensiones de autoconcepto si abordan uno o más aspectos de los que se enumeran a continuación:

- Corporal: la competencia deportiva, condición física, atractivo físico y aspecto físico.
- Intelectual: rendimiento académico y capacidad escolar
- Social: adaptación social, amistad, interacción con los iguales, interacción con los adultos, competencia social y responsabilidad social.
- Emocional: bienestar, adaptación individual, autogestión y control de emociones.
- Familiar: interacciones familiares, conducta en el contexto familiar, soporte emocional, instrumental e informacional en el núcleo familiar.

En cuanto a la creatividad, las actividades deben plantear los siguientes aspectos para determinar sus dimensiones:

- Originalidad: si se pide la producción de ideas inusuales o infrecuentes
- Fluidez: cuando lo que se valora es la generación de un gran número de respuestas
- Elaboración: cuando se pide el desarrollo detallado máximo de una acción.
- Flexibilidad: cuando lo establecido exige una variación de las ideas, cambio de enfoque o adaptación de tácticas para la consecución de una meta.

### 3.7.2 Los cortometrajes.

A continuación se hará un breve análisis de los cortometrajes que se van a visionar en el programa de intervención, así como de la justificación de la elección de cada uno de ellos.



Título: Saltando (*Boudin*)

Dirección: Bud Luckey/Roger Gould

Guión: Bud Luckey

Música: Bud Luckey

Productora: Pixar Animation Studios/ Walt Disney Pictures

Año de producción: 2003

Duración: 5 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: Los increíbles

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/Boundin](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/Boundin)

Premios 2003: Oscar. Nominación a mejor cortometraje de animación/  
AnnieAward. Mejor cortometraje de animación

Sinopsis: Este corto musical cuenta la historia de una oveja cuyo pelaje y baile causan admiración en todos los demás animales. Pero una mañana de Mayo es esquilado, pasando de ser el animal más respetado al más mofado. Un conejillope será el que le ayude a valorarse más allá del aspecto físico y le

enseñará a saltar, convirtiéndose en un prodigioso que volverá a causar sensación en el resto.



Imagen 1: Cortometraje Saltando. Bud Luckey/Roger Gould. 2003. Fuente:

<http://www.pixar.com>

Bud Luckey no fue solo el director de este cortometraje, sino que también es el responsable de la idea original, la música, el guión, el diseño de personajes, la elaboración del *storyboard* y de la interpretación de la canción, así como de la voz en *off* de la versión original. Pixar trató, una vez más, de mostrar el realismo llevando una oveja a los estudios y un profesor de claqué para la perfecta ejecución de este baile por parte de la protagonista. Bud Luckey pretendía homenajear su Montana natal.

El hecho de que este cortometraje sea el primero que van a visionar nuestros alumnos no es algo aleatorio. Es un film que llama mucho la atención del público adulto e infantil ya que el formato musical es bastante inusual. Además de servir como gancho para el programa, este corto es una herramienta ideal para reflexionar sobre el tema de las cualidades personales, que causan admiración en el resto de personas de nuestro entorno, sin ser nosotros conscientes de ellas en muchas ocasiones. Además, permite la



introducción de conceptos como autoestima, cualidades personales, apertura a los demás, etc., que cuya profundización se realizará en sesiones posteriores.

Sin lugar a dudas, este cortometraje es una puerta abierta a la resiliencia, a la superación personal cuando nos vemos desbordados por los cambios inesperados de la vida.



Título: Abducido (*Lifted*)

Dirección: Gary Rydstrom

Guión: Gary Rydstrom

Música: Michael Giacchino

Productora: Pixar Animation Studios

Año de producción: 2006

Duración: 5 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: Ratatouille

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/Lifted](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/Lifted)

Premios 2006: Oscar. Nominación a mejor cortometraje de animación.

Sinopsis: El alienígena Stu se encuentra haciendo un examen práctico de abducción humana, en el que desde su nave debe secuestrar a un granjero dormido. Durante el ejercicio, el alumno pone a prueba la paciencia del examinador M.B., quien no pierde detalle de todo lo que el alumno va

realizando. Pese a los desastrosos resultados, el examinador ofrecerá al alumno la posibilidad de pilotar la nave.



Imagen 2: cortometraje Abducido. Gary Rydstrom. 2006. Fuente: <http://www.pixar.com>

Este cortometraje divertido que nació como parodia a los films de ciencia ficción es, sin lugar a dudas, un buen ejemplo para el reconocimiento emocional. Gracias a los avances tecnológicos de Pixar, las emociones que experimentan los personajes son claramente observables. Esto no solo ayuda a la identificación emocional, sino también a la empatía.

Cabe señalar que el título original es *Lifted. Failure is an option (Abducido. El fracaso es una opción)* es una invitación a la reflexión sobre la dificultad de alcanzar metas en la vida y la importancia de aprender a tolerar la frustración.

Además, el uso del sonido es espectacular, fruto de la larga experiencia como realizador en este campo de su director.



Título: Día y noche (*Day & Night*)

Dirección: Teddy Newton

Guión: Gary Rydstrom

Música: Michael Giacchino

Productora: Pixar Animation Studios

Año de producción: 2010

Duración: 6 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: Toy Story 3

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/Day-and-Night](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/Day-and-Night)

Premios 2010: Oscar: nominación a mejor cortometraje de animación/  
Premios Annie: mejor cortometraje de animación.

Sinopsis: cuando los personajes Día y Noche, antagónicos en apariencia, se encuentran, surge la desconfianza y el temor. Poco a poco van descubriendo lo bueno que hay en cada uno de ellos y se darán cuenta de que pueden ser amigos porque ofrecen dos visiones de un mismo mundo, complementándose a la perfección.

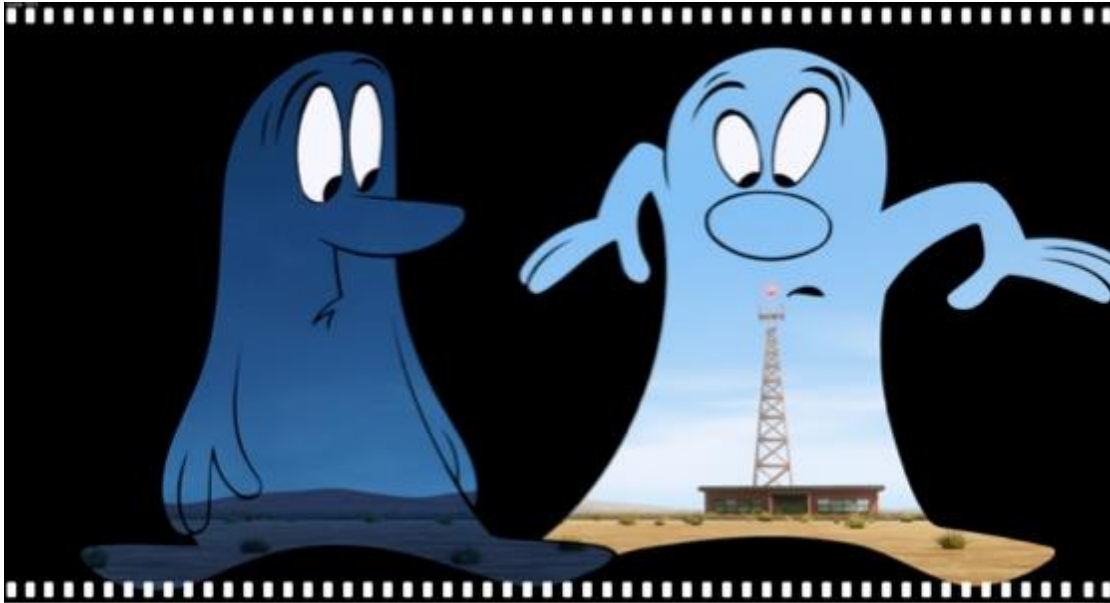


Imagen 3: cortometraje Día y Noche. Gary Rydstrom. 2010. Fuente: <http://www.pixar.com>

Este corto incorpora la combinación de animación en 2D con la animación en 3D, como intento de unir lo convencional con lo novedoso. Para ello, deciden unir algo también contrario como es el día y la noche. El resultado es una obra original e innovadora que logra plasmar el enfrentamiento de conceptos opuestos, la tendencia a los prejuicios y el reconocimiento de cualidades propias y ajenas. La iluminación retro de las películas en Tecnicolor la dota de un encanto especial.



Título: Pajaritos (*For the birds*)

Dirección: Ralph Eggleston

Guión: Ralph Eggleston

Productora: Pixar Animation Studios

Año de producción: 2000

Duración: 3 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: Monstruos S.A.

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/For-the-Birds](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/For-the-Birds)

Premios: 2001. Oscar: mejor cortometraje de animación/ 2000. Premios Annie. Mejor cortometraje de animación.

Festival de Sitges: Mejor cortometraje (Premio del público)

Síntesis: una enorme ave se posa en un cable donde se encuentran otros 15 pajaritos. Esta bandada (encabezada por Bully, Snob, Chipper y Neurotic) no acepta la intromisión del gran pájaro y se lo intentan hacer saber por medio de cuchicheos, burlas y picotazos.



Imagen 4: cortometraje Pajaritos. Ralph Eggleston. 2000. Fuente: <http://www.pixar.com>

Este cortometraje posee la cualidad de que en solo 3 minutos consigue de una manera acertada y sencilla contar una historia con sentido y hacerla divertida. Una vez más, los animales poseen la capacidad de transmitir unas emociones humanas que dejan entrever unos valores sociales de una manera hilarante, ya que pese a la crueldad del tema, logra la empatía a la par que la diversión. Pixar tardó 2 años en su elaboración, necesitando la creación de un software especial para ello, al que llamaron *Pingles*. La complicación de las plumas flotando en el aire y cayendo al suelo fue solucionada con la animación a mano en 2D.



Título: Parcialmente nublado (*Partlycloudy*)

Dirección: Peter Sohn

Guión: Peter Sohn

Música: Michael Giacchino

Productora: Pixar Animation Studios/ Walt Disney Pictures

Año de producción: 2009

Duración: 6 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: *Up*

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/Partly-Cloudy](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/Partly-Cloudy)

Sinopsis: Los bebés y las crías de animales son creadas por las nubes y entregadas por las cigüeñas a sus progenitores. La nube Gus, de aspecto gris, no solo es diferente en su aspecto a las demás nubes blancas, sino también en su labor: es la encargada de elaborar los descendientes de animales peligrosos. Le ayudará en el reparto la cigüeña Peck, quien armada de auténtico valor, cumplirá su función a la perfección.



Imagen 5: cortometraje Parcialmente nublado. Peter Sohn. 2009. Fuente: <http://www.pixar.com>

La creencia de que a los bebés les trae la cigüeña es retomada en este cortometraje de una manera tragicómica. La dulzura de las nubes blancas y de las cigüeñas impolutas contrasta con Gus y Peck, de aspecto más desaliñado. Una pequeña gran obra sobre el valor del compromiso, la amistad y de las dificultades que nos encontramos en nuestro día a día.





Título: TinToy

Dirección: John Lasseter

Guión: John Lasseter

Productora: Pixar Animation Studios

Año de producción: 1988

Duración: 5 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: Los increíbles

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/Tin-Toy](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/Tin-Toy)

Premios: 1988. Oscar: mejor cortometraje de animación

Sinopsis: Tinny es un muñeco de hojalata recién comprado que llega a la casa de Billy, un bebé humano. Atemorizado descubrirá que su propietario es temido por los demás juguetes de la casa, ya que su principal pasatiempo es babearlos y golpearlos.



Imagen 6: cortometraje Tin Toy. John Lasseter. 1988. Fuente: <http://www.pixar.com>



Esta obra fue un auténtico reto para Pixar ya que fue la primera vez que querían que apareciera una figura humana. La dificultad para plasmar las emociones era una de las mayores preocupaciones de la productora, ya que la tecnología de aquellos años era bastante limitada. Aunque de una manera primitiva, consiguieron plasmar el asco, la ira, la sorpresa, la lástima, el miedo, el llanto de una manera bastante acertada, consiguiendo que el espectador empatizara con lo que vivenciando los protagonistas.

La idea de que los juguetes cobren vida fue retomada posteriormente para *ToyStory*.



Título:  
(*Theblueumbrella*)

Azulado

Dirección: SaschkaUnseld

Guión: SaschkaUnseld

Música: Jon Brion

Productora: Pixar Animation Studios/ Walt Disney Pictures.

Año de producción: 2013

Duración: 6 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: *Monstruos University*

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/The-Blue-Umbrella](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/The-Blue-Umbrella)

Sinopsis: en un día lluvioso, un paraguas azul y un paraguas rojo coinciden y se enamoran. Una serie de adversidades pondrán en peligro la continuidad de ese incipiente amor.



Imagen 7: cortometraje Azulado. Saschka Unseld. 2013. Fuente: <http://www.pixar.com>

La jungla de asfalto, con su gentío, sus ruidos y su caos particular, es reflejada visualmente en este corto de una manera muy original. La ciudad despierta con un aspecto real y no como un decorado propio de dibujos animados. Cuando el espectador ya está inmerso en ese escenario, surgen los protagonistas, dos paraguas que aportan el toque mágico de la animación. En tan solo 20 segundos el flechazo entre los dos paraguas nos hace testigos del nacimiento de un amor verdadero y eterno. La simulación de imágenes reales le da al film un aspecto fotográfico.

Este film fue un reto para Pixar, ya que nunca se había hecho algo parecido. El director, SaschkaUnseld, de origen alemán sentía añoranza por los días de lluvia tan frecuentes en su país, y quería hacer un homenaje a los días grises como posibles portadores de grandes momentos. La idea surgió un día de lluvia en el que se encontró un paraguas destrozado y abandonado en

plena calle. La fotografía que sacó de ese momento le inspiró para llevar a cabo este peculiar cortometraje.



Título: El hombre orquesta (*One man band*)

Dirección: Mark Andrews, Andrew Jiménez

Guión: Mark Andrews, Andrew Jiménez

Música: Michael Giacchino

Productora: Pixar Animation Studios

Año de producción: 2005

Duración: 4 minutos aprox.

Largometraje al que acompañaba: *Cars*

Página oficial: [http://www.pixar.com/short\\_films/Theatrical-Shorts/One-Man-Band](http://www.pixar.com/short_films/Theatrical-Shorts/One-Man-Band)

Premios: 2005. Oscar: nominación mejor cortometraje de animación

Sinopsis: Tippy, una pequeña campesina, se dirige a la fuente de su pueblo con la intención de tirar en ella una moneda de oro mientras pide un deseo. Bass y Treble, dos músicos callejeros, intentarán captar el interés de la niña para conseguir la tan preciada moneda de oro, compitiendo musicalmente entre ellos.



Imagen 8: cortometraje El hombre orquesta. Mark Andrews/ Andrew Jiménez. 2005. Fuente: <http://www.pixar.com>

Este cortometraje de clara vertiente moral está ambientado en un pueblo medieval italiano. Las reacciones emocionales de la niña han sido consideradas como uno de los grandes logros de Pixar, siendo comparada la protagonista con las grandes actrices del cine mudo. De una manera hilarante, ofrece una moraleja sobre la rivalidad y la ambición.

### 3.7.3. Los instrumentos utilizados.

En la presente experiencia educomunicativa se va a hacer uso de dos tipos de pruebas en el pretest y posttest:

- Pruebas psicométricas estandarizadas y normalizadas
- Pruebas subjetivas

PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y NORMALIZADAS	PRUEBAS SUBJETIVAS
<ul style="list-style-type: none"><li>• TTCT. Test de pensamiento creativo (Torrance, 1974, 1990) Batería gráfica, forma A</li><li>• EA. Escala de evaluación del Autoconcepto infantil (Garaigordobil, 2005)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diario de sesión</li><li>• Cuestionario de evaluación profesores</li><li>• Cuestionario evaluación alumnos</li><li>• Actividades realizadas</li></ul>

Tabla 9: pruebas utilizadas. Fuente: elaboración propia.

Las pruebas subjetivas han sido diseñadas específicamente para la ejecución de este programa. En cuanto la elección de las pruebas normalizadas no ha sido tarea fácil. Han sido mucho los puntos a tener en cuenta, además de la adecuación a los objetivos de investigación propuestos.

El primero de ellos es la edad de los sujetos: los alumnos que forman parte del estudio cursan 1º de Primaria. Hay que recordar que en Educación Infantil el proceso de lectoescritura está recogido legislativamente como “una aproximación” y no como un contenido obligatorio en sí. Así la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación* establece en el Artículo 13, apartado g como objetivo de la Educación Infantil “ Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. Por tanto, el dominio lecto-escritor no está garantizado y depende de la Programación de Centro de cada colegio. Partiendo de este hecho, y dentro del abanico disponible, se han elegido aquellas pruebas en las que el alumno se podría desempeñar de manera autónoma sin depender de su nivel en

lectura y en escritura alcanzado en la etapa educativa anterior. De ahí que se haya optado únicamente por la Batería gráfica de Torrance y no se haya incluido la verbal. La parte gráfica se aplica colectivamente sin problema, pero la parte verbal debe ser aplicada de manera individual para asegurarnos su comprensión por parte del alumnado y para su perfecta ejecución.

El siguiente factor también tiene que ver mucho con el anterior. En los estudios pilotos previos realizados (en otro centro que no forma parte del estudio) se ha demostrado que los alumnos no son capaces de completar un cuestionario con una duración superior a 60 minutos porque aparece el inevitable cansancio y las últimas tareas no las realizan con la misma motivación con la que empiezan. La batería verbal del TTCT tiene una duración excesiva para los niños de 6 años. Además, esta batería se debe realizar de manera individualizada, con lo cual el proceso de evaluación se podría eternizar excesivamente en un estudio con una muestra como el nuestro y no se podría garantizar la incidencia del factor madurativo.

Otro factor importante ha sido el tiempo. La temporalización no es tarea individual, sino que es necesario que sea realizada en coordinación con los centros escolares (debemos adaptarnos a ellos al ser un agente externo el que realiza la investigación y no un miembro del equipo docente). Además, como se ha señalado con anterioridad, la diferencia entre pretest y posttest no debe sobrepasar las semanas programadas para que la diferencia no se pueda atribuir a factores madurativos.

A continuación se describirán todos los instrumentos utilizados, la justificación de su elección y la baremación a utilizar.

### 3.7.3.1 Pruebas estandarizadas y normalizadas.

#### 3.7.3.1.1. Prueba de Creatividad.

Batería Gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974,1990)

- Finalidad:

Esta batería mide la creatividad gráfica de los niños por medio de 3 actividades que miden las cuatro características básicas del pensamiento creativo: fluidez, originalidad, elaboración y flexibilidad.

- Descripción

Como se ha comentado en el apartado referido a la evaluación de la creatividad, Torrance (1974) entiende la creatividad como una habilidad global en la que el medio tiene un papel importante. Para su medición elaboró una batería compuesta por una prueba verbal y una prueba gráfica.

La elección del TTCT tiene buenas referencias en otros estudios previos (López Martínez, 2001; Berrueto, 2005; Ferrando Prieto, 2006 y Ruiz Gutiérrez, 2010) además de que se señalaba su idoneidad para la presente etapa educativa (Franco Justo, 2004; Garaigordobil, 2007 y Justo y Franco, 2008)

El test de Pensamiento Creativo de Torrance es un referente mundial porque explora diferentes parámetros de la creatividad a través de interesantes actividades. Una gran cantidad de test basados en la ejecución de tareas que se han realizado con posterioridad son réplicas de esta prueba.

Está formado por dos partes independientes: una batería verbal y una batería gráfica, con dos formas cada una, A y B. En Belmonte Lillo (2014) podemos ver incluso que se pueden aplicar las actividades de manera independiente para evaluar aspectos concretos de la creatividad.

El cuadernillo de aplicación de la prueba que aquí se presenta es la subprueba de creatividad figurativa de Torrance adaptada por el equipo de investigación del Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia. Las instrucciones de aplicación de la prueba son una adaptación de las recogidas en Prieto, López y Ferrándiz (2003).

- Edad: de 6 a 16 años
- Aplicación: Individual y colectiva
- Tiempo: 30 minutos
- Actividades:

### Juego 1: Componemos un dibujo.

Se le pide a los niños que realicen un dibujo a partir de una forma dada: un trozo de papel verde adhesivo que se parece a una lágrima, un huevo o una pera, según palabras del autor. Deberán ponerle un título para poder ser evaluado. Disponen de 10 minutos para componer el dibujo a contar desde que pegan el papel verde (lo podrán hacer libremente en la parte del folio que deseen), aunque no se les dirá en ningún momento que hay tiempo límite para la realización de su obra.

Pasado el tiempo, no podrán continuar dibujando o coloreando, pero si podrán continuar con el título.

A través de este juego se mide:

- a) originalidad, es decir, las respuestas novedosas u inusuales
- b) elaboración, o la cantidad de detalles que añade al dibujo para perfeccionarlo

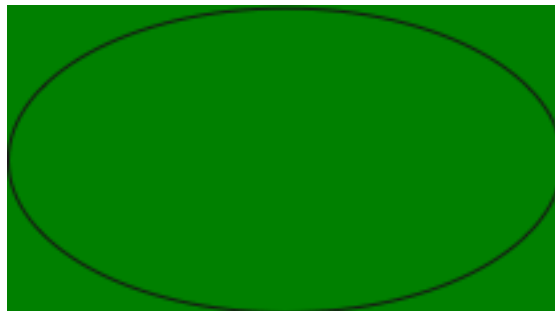


Figura 6: forma dada para juego 1. Fuente: Torrance (1974)

### Juego 2: Acabar un dibujo.

En esta subprueba hay 10 trazos a modo de dibujos inacabados. El niño debe partir de ellos para realizar sus obras, que también deben ser tituladas.

Se mide con ello:

- a) elaboración



- b) originalidad
- c) flexibilidad, es decir, variedad de categorías en la respuesta
- d) fluidez, o número de dibujos titulados realizados

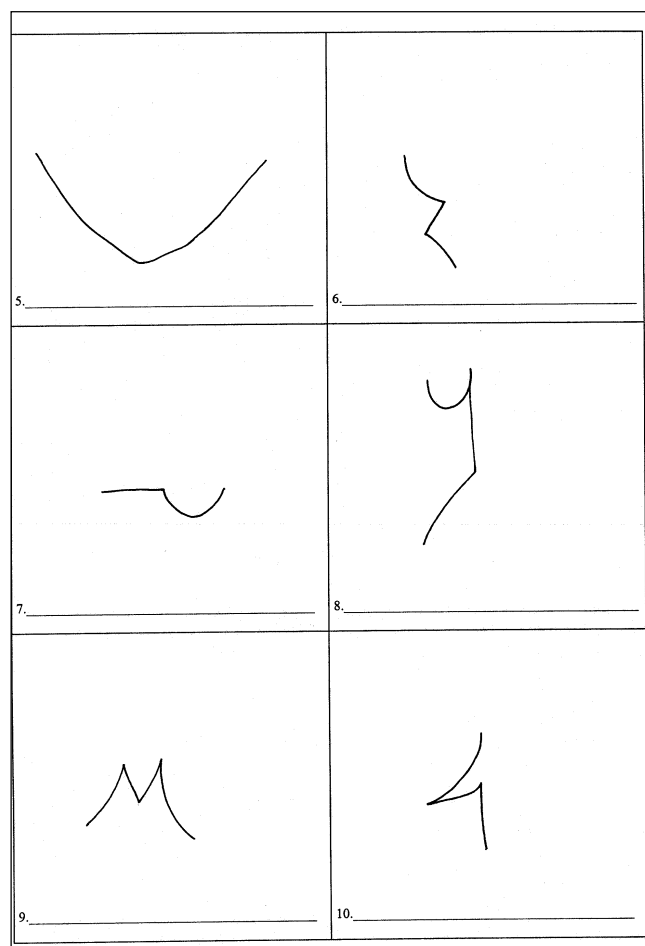


Figura 7: ejemplo juego 2. Fuente: Torrance (1974)

### Juego 3. Las líneas paralelas.

Presentan 30 líneas paralelas a partir de las cuales los niños deberán realizar sus dibujos, añadiendo aquellos trazos que sean necesarios. No podrán repetir dibujos y también deben titularlos.

A través del tercer juego se mide:

- a) elaboración
- b) flexibilidad
- c) originalidad

d) fluidez, es decir, aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único.

e) Figura 22: ejemplo juego 2. Fuente: Torrance (1974)

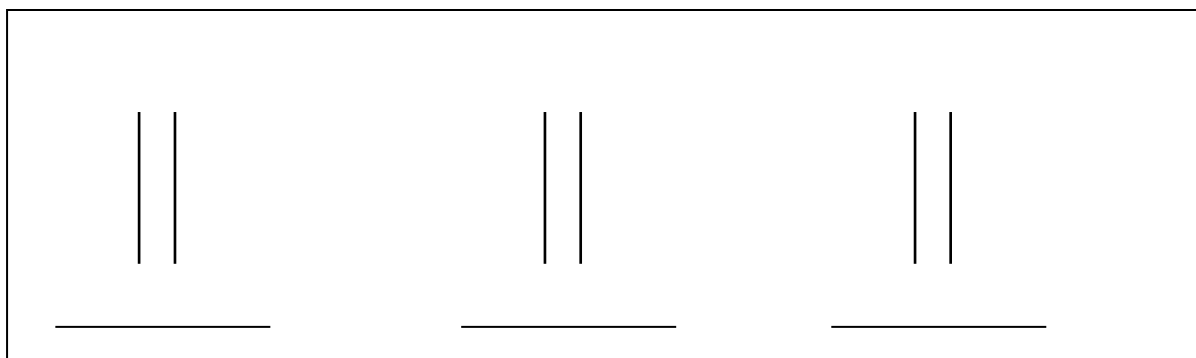


Figura 8: ejemplo juego 3. Fuente: Torrance (1974)

- Baremación y estructura interna:

Para la corrección de esta prueba se ha utilizado los baremos obtenidos por el Grupo de Investigación en Altas Capacidades de la Universidad de Murcia en colaboración con la Universidad de Alicante en 649 alumnos de colegios de las provincias de Alicante y Murcia en el 2006. Así el equipo investigador (Ferrando et al., 2007) afirma que el propio Torrance criticó las deficiencias de su test y la ausencia de su validación. Con sus estudios empíricos realizados presentan unos baremos útiles a multitud de aplicaciones: en el ámbito de la investigación centrada en el pensamiento divergente, en el contexto escolar, así como en la identificación y valoración de las características propias de los alumnos con altas habilidades (superdotados y talentos).

Se ha utilizado la baremación presentada por este grupo investigador ya que afirman que es válido para las provincias en las que se ha realizado su trabajo (afortunadamente la nuestra) y piden prudencia a la hora de generalizar resultados en otro territorio.

#### 3.7.3.1.2. Prueba de Autoconcepto

EA. Escala de evaluación del autoconcepto infantil (Garaigordobil, 2005)

- Finalidad:

La Escala de Autoconcepto (Garaigordobil, 2005a) es un instrumento no verbal diseñado para medir el Autoconcepto general.

- Descripción:

La prueba consta de 20 láminas en las que aparecen imágenes en las que el protagonista se encuentra realizando una acción que se relaciona con alto autoconcepto y al lado se encuentra realizando la acción contraria, y, por tanto, relacionada con bajo autoconcepto. El alumno debe elegir aquella con la que se sienta más identificado.

- Edad:

5 a 8 años

- Aplicación:

Individual y colectiva. Las láminas tienen un protagonista niño y otra niña, según sexo del alumno al que vaya a aplicarse.

- Baremación:

La autora incluye en la prueba incluye protocolo de aplicación y baremos según la edad de los niños encuestados.

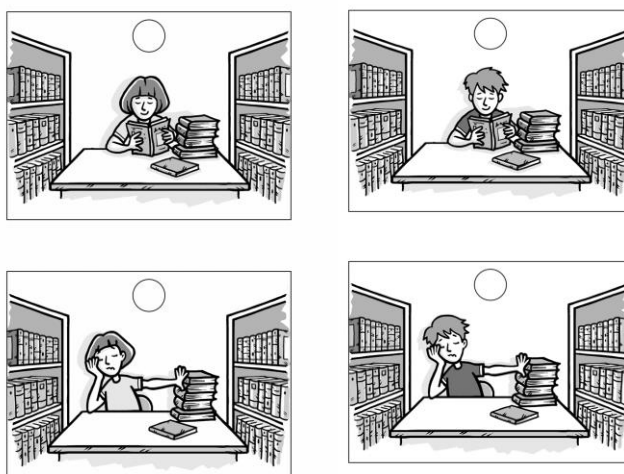


Figura 9: test EA. Fuente: Garaigordobil (2005)

### 3.7.3.2. Pruebas subjetivas

- Parrilla Participación en la sesión.

Esta parrilla ha sido diseñada para registrar de manera individual las siguientes mediciones de cada sesión:

- La comprensión del cinefórum
- La comprensión emocional por medio de la realización de actividades
- El grado de implicación del sujeto

<b><u>REGISTRO PARTICIPACIÓN.</u></b>	SESIÓN: _____
ALUMNO: _____	FECHA: _____
1. Actitud visionado cortometraje: <input type="checkbox"/> Interesado <input type="checkbox"/> No interesado	
2. Participación cinefórum: <input type="checkbox"/> Activa <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja	
3. Comprensión cortometraje: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
4. Realización actividades: <input type="checkbox"/> Completa <input type="checkbox"/> Incompleta	
5. Grado de implicación en la sesión: 1 2 3 4 5	

Figura 10: registro de participación Fuente: Elaboración propia

- DIARIO DE SESIÓN.

Se va a hacer uso de la observación participante como método de realización de la observación. La técnica utilizada es el diario.

Durante el transcurso de cada una de las sesiones se realizará un registro de todo lo acontecido en un diario a modo de anecdotario, para tener constancia escrita de lo observado. De esta manera, se pretende conservar la dinámica del aula (sentimientos, inquietudes, clima, interacciones, contactos afectivos), así como la participación general, acogida de cortometraje y de actividades, interacción con el investigador, etc.

- Entrevista.

La entrevista es un recurso necesario previo que se ha utilizado para el diseño del programa. Fue necesario un contacto inicial con equipos directivos de los centros, para de esta manera conocer objetivos y contenidos de los Proyectos curriculares, filosofía subyacente del centro, etc. También se realizaron entrevistas con tutores, conocedores de las capacidades y actitudes de sus alumnos. De esta manera, se pretendió detectar las necesidades concretas de la población para poder diseñar el programa de acuerdo a ellas.

Las entrevistas no solo fueron llevadas a cabo en la etapa de diseño del programa sino que también se realizaban con los tutores de manera previa y posterior a cada sesión, como método para conocer el estado general de la clase al inicio y para intercambiar experiencias y opiniones con los tutores.

Las entrevistas semiestructuradas al finalizar el programa han sido un instrumento necesario para la correcta evaluación del programa llevado a cabo.

### 3.7.4. Cronograma del programa.

Después de programar varias veces las fechas de la puesta en práctica del proyecto de intervención educativa, se pudo llevar a la práctica finalmente el tercer trimestre del curso 2015/16. El cronograma que se llevó a cabo finalmente fue:

Abril 2016

L	M	X	J	V
				1
4	5	6	7	8
11	12	13	14	15
18	19	20	21	22
25	26	27	28	29

Mayo 2016

L	M	X	J	V
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17	18	19	20
23	24	25	26	27
30	31			

Junio 2016

L	M	X	J	V
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	

	Pretest en grupo control y grupos experimentales
	Inicio programa grupos experimentales
	Transcurso sesiones programa
	Postest en grupo control y grupos experimentales

Las semanas fueron programadas prestando especial atención tanto a los periodos vacacionales como a los festivos. Los equipos directivos de cada centro, junto con los tutores, fueron los encargados de establecer los días concretos y las horas para que se llevaran a cabo cada una de las 10 sesiones, con tal de entorpecer lo menos posible la actividad lectiva. Tenemos que

recordar que en 1º de Primaria todavía son necesarias sesiones individuales dedicadas a la lectura, que junto las horas para las asignaturas comunes hizo más complicado si cabe encajar nuestro programa dentro del devenir diario de los tres grupos.

Las 8 sesiones del proyecto de intervención se realizaron en una sesión lectiva (55 minutos), pero para las mediciones del pretest y postest fueron necesarias dos sesiones en cada uno de los 3 grupos. Tanto las sesiones destinadas a la medición como las destinadas a la aplicación del programa fueron realizadas en las aulas de cada grupo del estudio, que disponían de los medios necesarios para poder llevarse a cabo sin ningún problema. De este modo también se evitaba la pérdida de tiempo en desplazamientos innecesarios.

El pretest y el postest se realizó de la misma manera: primero se aplicó la prueba de medición del Autoconcepto y después se realizó la de Creatividad. Todas las sesiones de aplicación del programa siguieron la misma distribución horaria:

Introducción - 5 minutos

Visionado cortometraje- 10-15 minutos

Cinefórum- 10 minutos

Realización y corrección de actividades- 20 minutos

Conclusiones- 5 minutos

En cada sesión estuvieron presentes los tutores de cada grupo, con el fin de conseguir un ambiente más familiar y afectivo para los alumnos. Pero ninguno de ellos intervino a la hora de impartir los conocimientos teóricos y prácticos.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en el espacio temporal programado. Ninguna de ellas fue anulada.

### **3.7.5. Breve repaso del desarrollo de las sesiones.**

Resulta muy difícil plasmar en palabras la experiencia vivida. Las 10 sesiones han sido especiales, únicas e imborrables. La implicación de los niños y tutores de los 3 centros escolares ha sido inmejorable. Los momentos de apertura, de compartir experiencias personales, de sentimientos vividos entre todos han convertido a este programa en un estudio único, en una auténtica experiencia educomunicativa. Por ello, resulta arduo y complicado hacer un breve repaso por el funcionamiento de cada sesión. Se va a redactar gracias a los registros realizados in situ con el propósito de dar una idea general sobre la puesta en marcha del programa y como conclusión de este apartado.

1ª sesión: pretest.

Los profesores tutores presentan a la investigadora y les recuerda brevemente lo que van a hacer con ella en las próximas semanas, ya que han sido informados con anterioridad. También ayudan al reparto de los test y auxilian a sus alumnos en la cumplimentación de los datos personales y la fecha de realización de la prueba. Después, pasan a un segundo plano, limitándose a estar presentes en el aula. A continuación, los alumnos reciben las indicaciones de realización de cada prueba por parte de la investigadora.

En los tres grupos, el transcurso de la sesión de pretest no presenta ninguna complicación. Tanto el espacio como el tiempo programado resultan adecuados.

2ª sesión: Fase 1 identidad

Después de una breve introducción sobre los contenidos de la sesión, los alumnos visionan el cortometraje *Saltando*. Tal y como se esperaba, la música y la letra pegadiza les logra cautivar, invitándolos a empatizar más si cabe con la historia de la oveja. Sufren con el protagonista y se alegran cuando las cosas le salen bien. El conejillo es un personaje que les fascina y repiten su nombre con torpeza hasta que logran hacerlo de manera correcta, siendo aplaudido el primero que consigue la proeza.



En cuanto al cinefórum, la participación es bastante alta. El entusiasmo tras el visionado les motiva para participar.

Las actividades son realizadas de manera activa y participativa, aunque llama la atención que en ambos grupos hay un encorsetamiento procedimental, es decir, les cuesta hacer las cosas sin indicaciones precisas, les choca el hecho de pensar que todo es válido y que no hay respuestas incorrectas. La actividad final ayuda a compartir sentimientos con los demás de manera activa y participativa, respetando todo tipo de opiniones. Hay una serie de temas paralelos interesantes que surgen en esta sesión: el miedo, los deseos, las burlas, los complejos, la felicidad y la indefensión.

#### 3ª sesión: Fase 2 confrontación

Después de una breve introducción sobre los contenidos de la sesión, se visiona el cortometraje *Abducido*. Desde el primer momento, el corto consigue captar la atención de todos. Ríen con la torpeza del alienígena, pero también sufren por él.

En cuanto al cinefórum, la participación es bastante alta. Algunos alumnos muestran dificultad en responder algunas de las preguntas. El concepto de abducción es extraño para ellos y se busca una definición entre todos.

Las actividades son realizadas de manera activa y participativa. Les encanta aquellas en las que tienen que dejar volar su imaginación y crear el planeta en el que viven los protagonistas del corto. La actividad final ayuda, una vez más, a la aceptación interpersonal. Los temas paralelos que surgen son: el autocontrol, los nervios ante un examen y la torpeza.

#### 4ª sesión: Fase 2 confrontación

Tras la breve introducción sobre los contenidos de la sesión, se visiona el cortometraje *Día y Noche*. Los alumnos muestran de inmediato la sorpresa ante los personajes protagonistas. Les llama la atención que en el interior de cada uno de ellos ocurran cosas tan fascinantes.

En cuanto al cinefórum, la participación es bastante alta. Deriva rápidamente en la elección y discusión sobre la preferencia del día ante la noche.

Las actividades son realizadas de manera activa y participativa. La actividad de mirarse al espejo y sincerarse consigo mismo les resulta muy llamativa. La actividad final ayuda al contacto personal, a la muestra de afecto con aquellos compañeros con los que se tiene mayor relación. Los temas paralelos que surgen son el miedo a lo desconocido y la valentía. Como muestran mucho interés con el tema de los miedos, se decide hacer una actividad no programada: cada uno debe pensar en un miedo que le gustaría superar y se va a intentar en esta semana empezar a poner remedio para superarlo. Al principio, algún alumno empieza a decir que no tiene miedo, pero pronto empiezan a sincerarse y todos se comprometen en el intento.

#### 5ª sesión: Fase 3 Aceptación

Empezamos comentando si hemos cumplido todos el compromiso de empezar a intentar superar algún miedo. Resulta increíble como todos se sinceran, compartiendo sus experiencias. Se aplauden los pequeños logros y se anima a continuar en la misión.

A continuación, se visiona el cortometraje *Pajaritos*. Las pequeñas aves azules logran de momento captar la atención de los niños con su carisma. Les encanta y se quejan de la poca duración del film.

En cuanto al cinefórum, la participación es bastante alta, donde vuelven a reiterar la poca duración de la obra.

Las actividades son realizadas de manera activa y participativa. Se presentan gran cantidad de voluntarios para la representación de una escena de bullying. En grupo, se analiza el papel de cada uno de los participantes, pero también el de los observadores como parte importante también de esos sucesos. Disfrutan de la actividad de escuchar el corazón. La actividad final ("círculo de aplausos") ayuda al reconocimiento social, al apoyo y la

solidaridad. El tema de la conciencia de grupo y la aceptación de los demás resulta mucho más fácil de tratar gracias a este cortometraje.

#### 6ª sesión: Fase 4 Apertura

En primer lugar, seguimos preguntado por el estado de la pequeña proeza de superar miedos personales. Siguen mostrándose entusiasmados con los logros propios y ajenos.

Seguidamente, visionamos el corto *Parcialmente nublado*. Los guiños de humor son bienvenidos y agradecidos por los niños.

Las actividades son realizadas de manera completa una vez más. La resolución de problemas por medio de la actividad “Manchitas se ha perdido” es algo que cuesta poner en práctica y es realizada de manera rápida y correcta por los alumnos que muestran una mayor empatía por los dueños del animal. La actividad de elección de su mejor amigo es recibida de manera entusiasmada, siendo la excusa perfecta para mostrar el agradecimiento hacia ellos. Además de los temas de resolución de conflictos, la amistad y la empatía surgen temas como el compromiso, el deber y el sufrimiento.

#### 7ª sesión: Fase 5 Alimentación

Aunque no teníamos planificado hablar ya del reto de superación de miedos personales, son los propios alumnos quienes actualizan sus pequeños logros.

Tras una introducción se visualiza *TinToy*. Se les explica que la obra tiene muchos años y que fue el primer cortometraje animado por ordenador y que marcó un antes y después en las producciones de dibujos animado. Las actividades se realizan con mucho interés. Cabe destacar la elaboración de su propio héroe emocional, ya que les hace imaginar y compartir con los demás la actividad con orgullo. Los temas paralelos surgidos en esta sesión son: el asco y el miedo a los monstruos.

#### 8ª sesión: Fase 6 Mantenimiento

Tras una breve introducción, se visualiza el cortometraje *Azulado*. Cabe destacar que al principio provoca un rechazo general entre el alumnado, ya que la sensación que reciben es la de estar viendo una película que no es de dibujos animados. En el momento en el que la ciudad cobra vida y los edificios desaguan y las alcantarillas respiran, lo hacen ellos también, agradecidos de estar equivocados en esa primera impresión.

Las actividades son realizadas de manera activa y participativa. La posibilidad que se les da de cambiar el final de la historia no es tomada con simpatía, ya que a todos les gusta el final y no desean cambiarlo. Los temas paralelos que surgen son lo inesperado de la vida y la ilusión.

#### 9ª sesión: Fase 6 Mantenimiento

Tras una breve introducción, se visualiza *El hombre orquesta*. La música y las peripecias de los músicos callejeros llaman de inmediato la atención de los niños. Empatizan con la protagonista, quien disfruta a la vez que sufre con el espectáculo melódico que ofrecen.

Las actividades son realizadas totalmente. Muestran entusiasmo por la de diseñar su propia moneda de oro. Las producciones resultantes son sorprendentes y no dudan en mostrarlas al resto de la clase. Los temas paralelos que surgen son la importancia de la música y el peligro de ser engañados en la calle.

#### 10ª sesión: Posttest

El posttest se realiza en los 3 grupos bajo las mismas condiciones en las que se realizó el pretest. A los grupos experimentales no se les comunica que se ha llegado al final del programa de intervención hasta que no finalizan los test.

# Capítulo 4



## **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

### **4.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA**

Los resultados obtenidos han sido sometidos a estudios descriptivos, correlacionales e inferenciales. Para el análisis y tratamiento de los datos se ha utilizado el programa estadístico *IBM SPSS Statistics* en su versión 22.

Como ya se ha señalado con anterioridad, la investigación se ha llevado a cabo mediante un diseño cuasi-experimental de comparación de grupos con medidas repetidas en pretest y posttest con dos grupos experimentales y un grupo de control.

La muestra ha estado constituida por 74 sujetos distribuidos en 3 grupos naturales pertenecientes al 1er curso de Educación Primaria de 3 colegios públicos pertenecientes a la provincia de Alicante. Los centros educativos se encuentran dentro del mismo distrito o zona, por lo que las características socioeconómicas y culturales de los sujetos son similares. La asignación de los centros a los grupos control o experimental fue al azar. Los padres de los alumnos fueron informados de la aplicación del programa, así como de sus contenidos, estableciéndose como requisito ineludible el que tuvieran que dar su consentimiento para que sus hijos pudieran participar en el mismo. El Grupo Control estuvo formado por 19 sujetos, el Grupo Experimental 1 por 28 y el Grupo Experimental 2 por 27. Fueron excluidos del estudio aquellos alumnos que faltaron los días de la realización de las pruebas estandarizadas y/o no asistieron al 80% de las sesiones. Después de la muerte experimental la muestra quedó conformada por:

	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL 1	GRUPO EXPERIMENTAL 2	TOTAL
CREATIVIDAD	15	26	22	63
AUTOCONCEPTO	14	26	21	61

Tabla 10: número de alumnos participantes en el programa. Fuente: Elaboración propia

Las edades de los niños en el momento de la aplicación del programa de intervención oscilaban entre los 6 años y 8 meses y los 7 años y 5 meses.

Antes de analizar los efectos del programa se procedió a un análisis de la varianza (ANOVA) con las puntuaciones pretest obtenidas en las pruebas aplicadas para ver si había diferencias significativas entre los grupos antes de la aplicación del programa.

#### ANOVA

CREA.PRE.T

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	7,956	2	3,978	,749	,477
Dentro de grupos	318,495	60	5,308		
Total	326,450	62			

Tabla 11: resultados del ANOVA en variable creatividad pretest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*



#### ANOVA

AUT.PRE.T

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	9,976	2	4,988	2,887	,064
Dentro de grupos	101,959	59	1,728		
Total	111,935	61			

Tabla 12: resultados del ANOVA en variable Autoconcepto pretest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*

Como se puede comprobar, la variable Creatividad con una  $F=0,749$  y una  $\text{sig}= 0,477$  y la variable Autoconcepto con una  $F=2,887$  y una  $\text{sig}= 0,064$  confirman que no existen diferencias significativas entre los grupos antes de iniciar el programa de intervención, es decir, que los 3 grupos eran equivalentes y comparables entre sí en ambas variables.

Una vez comprobado que los grupos son equiparables, se realizó un análisis ANOVA en las puntuaciones de posttest para comprobar si había diferencias significativas, es decir, si el programa había tenido algún efecto.

#### ANOVA

CREA.POS.T

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	89,654	2	44,827	9,619	,000238
Dentro de grupos	279,622	60	4,660		
Total	369,276	62			

Tabla 13: resultados del ANOVA en variable Creatividad posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*

**ANOVA**

AUT.POS.T

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	17,725	2	8,862	3,968	,024
Dentro de grupos	134,021	60	2,234		
Total	151,746	62			

Tabla 14: resultados del ANOVA en variable Autoconcepto posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*

Las puntuaciones  $F=9,619$  y  $\text{sig}=0,00023$  en Creatividad y  $F=3,968$  y  $\text{sig}=0,024$  en Autoconcepto afirman que si hay diferencias significativas. Para analizar los efectos del programa se procede al análisis de covarianza ANCOVA, ya que de acuerdo a Tejedor y Etxebarria (2006) es una técnica específicamente idónea para la investigación educativa ya que las variables dependientes están más depuradas y es posible contrastar las hipótesis del efecto de tratamiento con menos fuentes error. Para realizar el análisis de ANCOVA de posttest en cada variable se ha tomado como covariada la equivalente obtenida en el pretest, para de este modo eliminar la influencia de los niveles previos de cada sujeto.

**Pruebas de efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: CREA.POS.T

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	80,838 <sup>a</sup>	1	80,838	28,832	,0000025
Interceptación	120,979	1	120,979	43,149	,0000000
CREA.PRE.T	80,838	1	80,838	28,832	,0000025
Error	128,973	46	2,804		
Total	2753,603	48			
Total corregido	209,811	47			

a. R al cuadrado = ,385 (R al cuadrado ajustada = ,372)

Tabla 15: resultados del ANCOVA en variable Creatividad posttest. Fuente: *IBM SPSS*

*Statistics*

**Pruebas de efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: AUT.POS.T

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	7,736 <sup>a</sup>	1	7,736	8,673	,00510
Interceptación	23,863	1	23,863	26,755	,00001
AUT.PRE.T	7,736	1	7,736	8,673	,00510
Error	40,137	45	,892		
Total	17397,000	47			
Total corregido	47,872	46			

a. R al cuadrado = ,162 (R al cuadrado ajustada = ,143)

Tabla 16: resultados del ANCOVA en variable Autoconcepto posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*

El resultado de ANCOVA nos demuestra que el programa ha tenido efecto en la variable creatividad ( $F=28,832$   $P<0,05$ ) y sin embargo no hay diferencias significativas en la variable Autoconcepto ( $F=8,673$ ,  $P>0,05$ ).

Tomando como referencia cada grupo participante, podemos ver las diferencias en las medias encontradas para cada una de las variables en pretest y posttest:

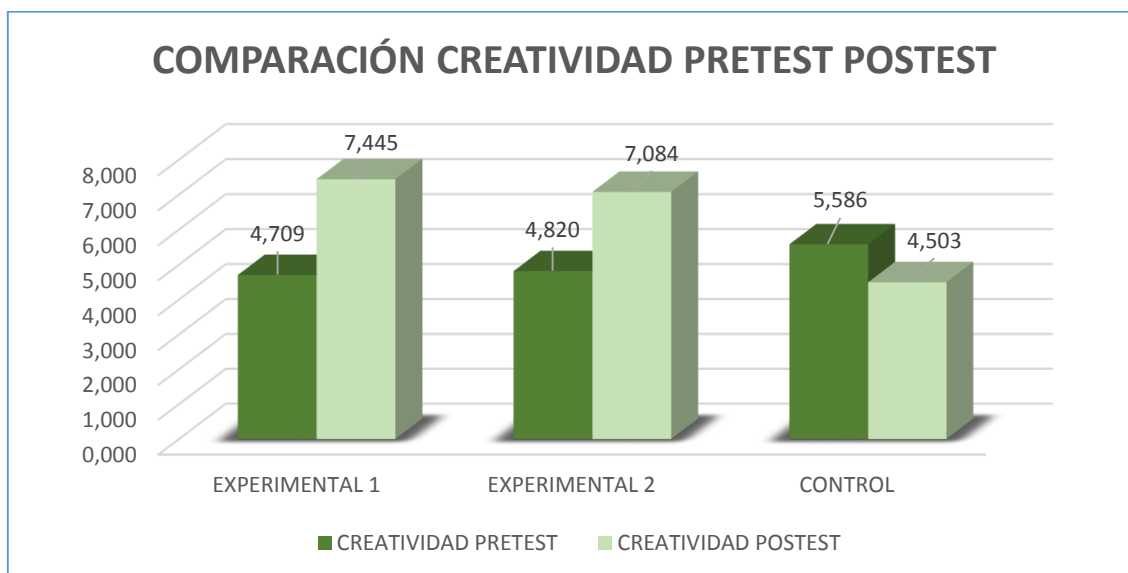


Figura 11: resultados de la media en variable Creatividad pretest-posttest. Fuente:  
Elaboración propia

En la variable Creatividad, el Grupo Experimental 1 obtiene una media de  $\bar{x}=4,709$  a  $\bar{x}=7,445$ , pasando de un percentil 15 a un percentil 50. En el Grupo Experimental 2, los alumnos alcanzan en pretest una media de  $\bar{x}=4,820$  y en el posttest  $\bar{x}=7,084$  aumentando de un percentil 15 a un percentil 45. El Grupo Control, logra primero una media de  $\bar{x}=5,586$  y una  $\bar{x}=4,503$  en posttest, bajando del percentil 25 al 10.

En cuanto a las diferencias relativas al sexo, en el Grupo Experimental 1, los hombres han obtenido una  $\bar{x}=4,990$  en pretest y una  $\bar{x}=7,542$  en posttest, mientras que las mujeres pasan de una  $\bar{x}=3,946$  a una  $\bar{x}=7,183$ .

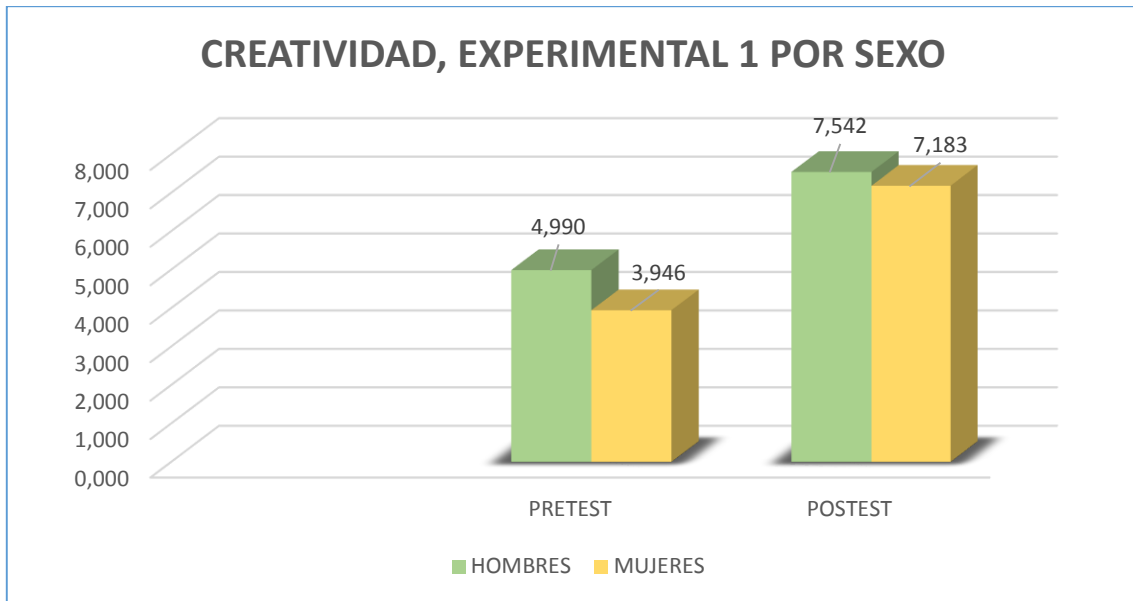


Figura 12: resultados en variable Creatividad pretest-postest. En Grupo Experimental 1 por sexo Fuente: Elaboración propia

En el Grupo Experimental 2, los hombres logran una  $\bar{x}= 4,109$  en pretest y una  $\bar{x}=6,443$  en postest, mientras que las mujeres consiguen una  $\bar{x}=5,313$  en pretest y una  $\bar{x}=7,527$  en postest.

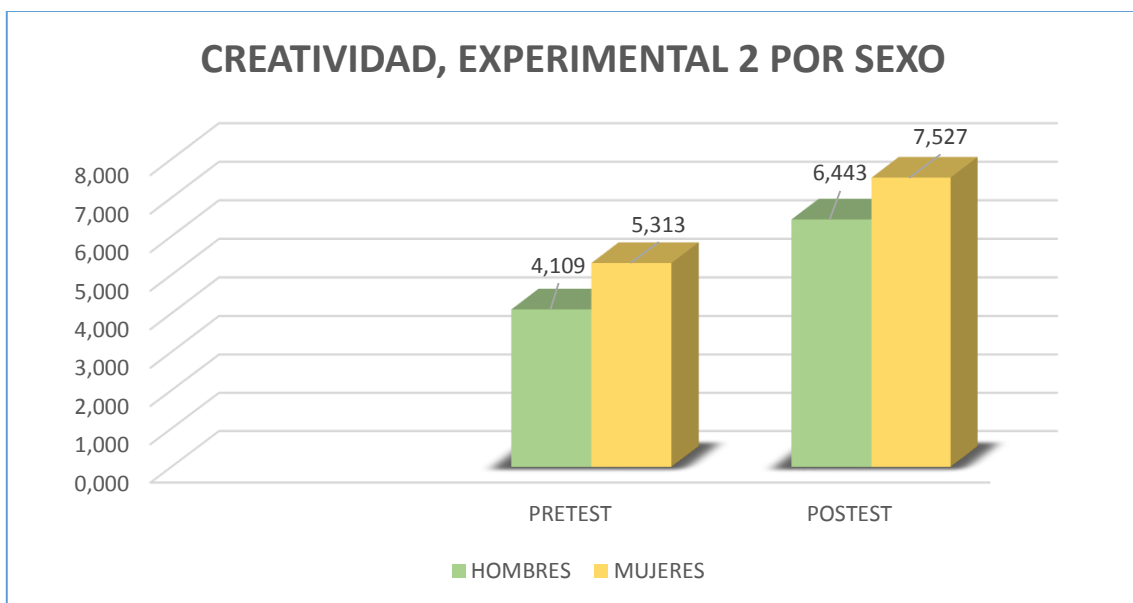


Figura 13: resultados en variable Creatividad pretest-postest. en Grupo Experimental 2 por sexo Fuente: Elaboración propia

Por último, en el Grupo Control, los hombres obtienen una  $\bar{x}= 5,289$  en pretest y una  $\bar{x}=3,939$  en posttest, mientras que las mujeres pasan de una  $\bar{x}=6,182$  a una  $\bar{x}=5,632$ .

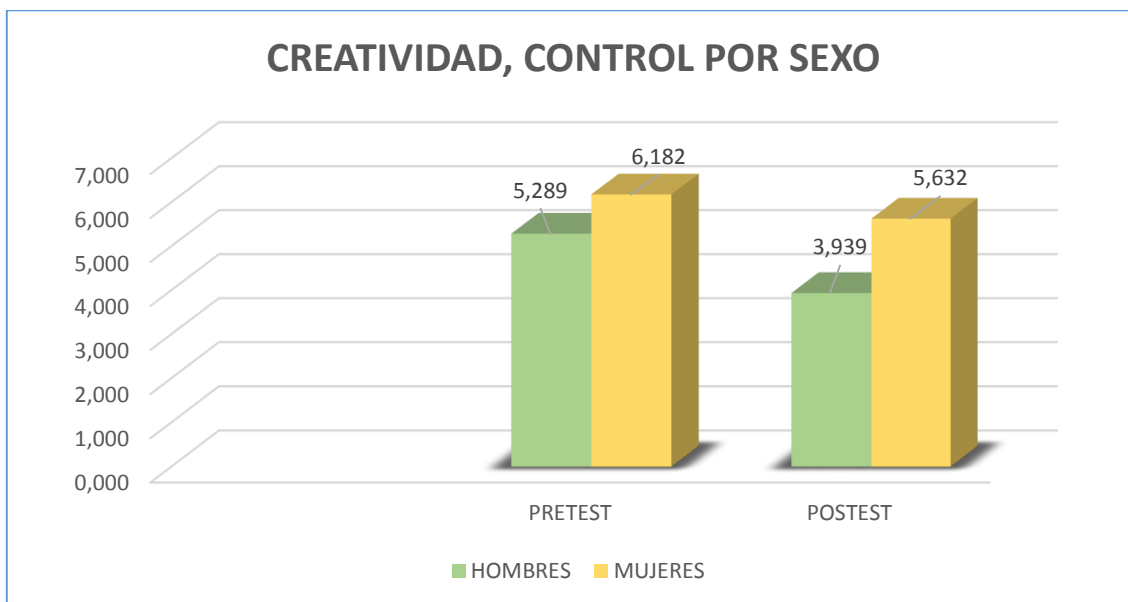


Figura 14: resultados en variable Creatividad pretest-posttest. en Grupo Control por sexo

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la variable Autoconcepto, el Grupo Experimental 1 obtiene una media de  $\bar{x}=19,154$  en el pretest y  $\bar{x}=19,692$  en el posttest, manteniéndose en el percentil 75 en ambos momentos de medición. El Grupo Experimental 2 obtiene una media de  $\bar{x}=18,905$  tanto en pretest como en posttest, situándose en el mismo percentil 60 en los dos momentos. En cuanto al Grupo Control, obtienen una media de  $\bar{x}=18,357$  en el pretest y en el posttest  $\bar{x}=18,118$ , manteniéndose en un percentil 50.

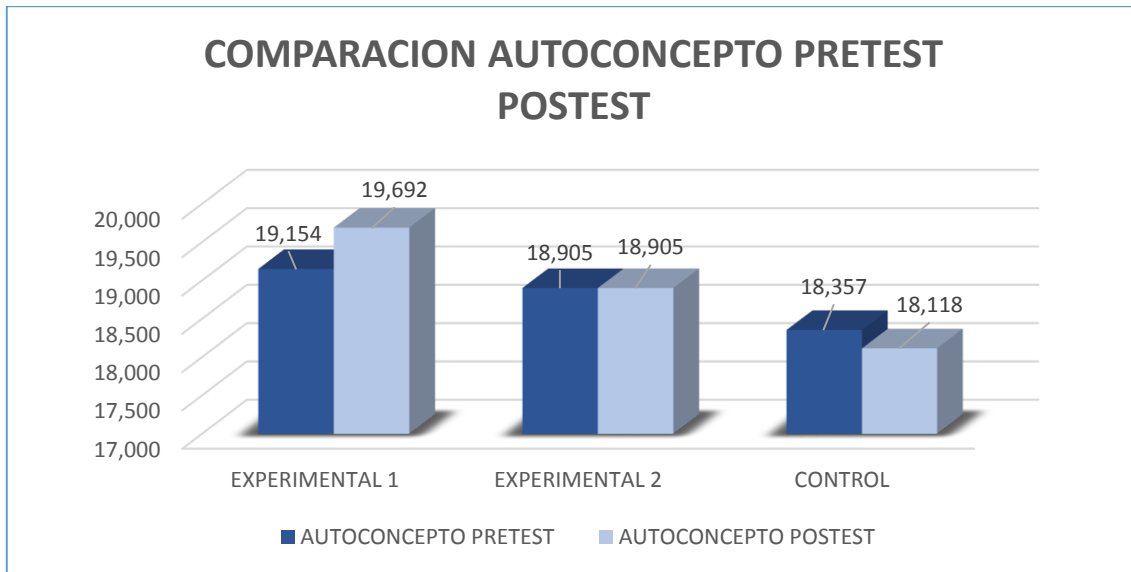


Figura 15: resultados de la media en variable Autoconcepto pretest-postest. Fuente: Elaboración propia

En referencia a las diferencias relativas al sexo, en el Grupo Experimental 1, los hombres han obtenido una  $\bar{x} = 19,316$  en pretest y una  $\bar{x} = 19,737$  en postest, mientras que las mujeres pasan de una  $\bar{x} = 18,714$  a una  $\bar{x} = 19,571$ .

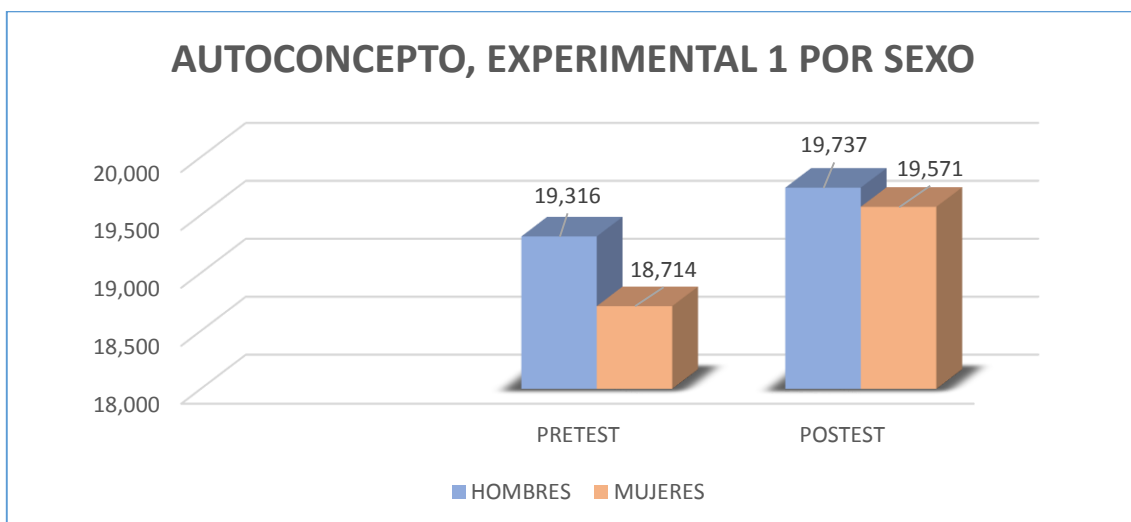


Figura 16: resultados en variable Creatividad pretest-postest. en Grupo Experimental 1 por sexo Fuente: Elaboración propia



Por otro lado, en el Grupo Experimental 2, los hombres han obtenido una  $\bar{x}= 19,125$  tanto en pretest como en posttest, y las mujeres obtienen en ambas mediciones una  $\bar{x}=18,769$ .

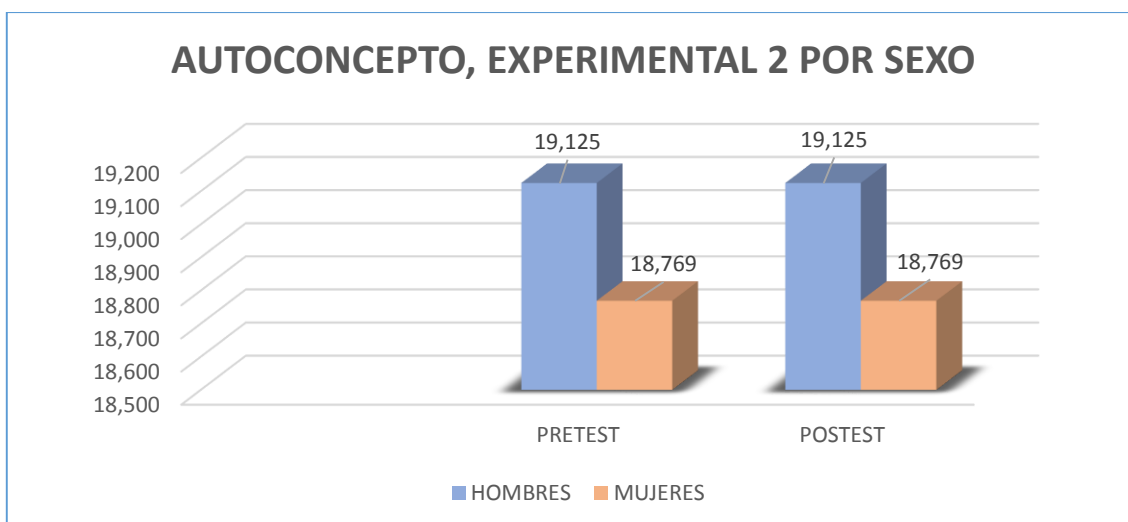


Figura 17: resultados en variable Creatividad pretest-posttest. en Grupo Experimental 2 por sexo Fuente: Elaboración propia

En el grupo Control, las medias masculinas han pasado de una  $\bar{x}=18,222$  en pretest a una  $\bar{x}=18$  en posttest, mientras que las femeninas fueron de  $\bar{x}=18,600$  en pretest a  $\bar{x}=18$  en posttest.

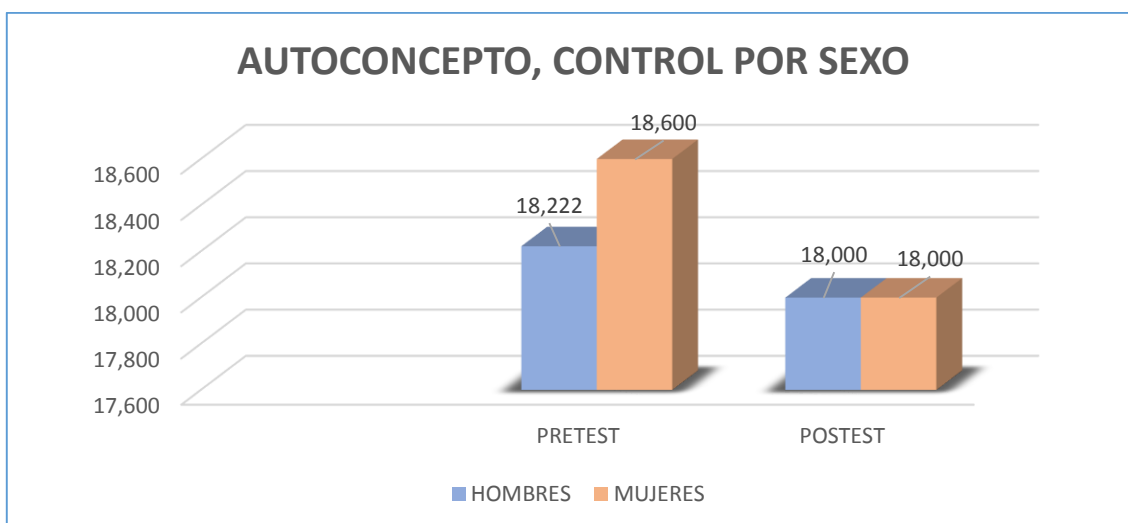


Figura 18: resultados en variable Creatividad pretest-posttest. en Grupo Control por sexo Fuente: Elaboración propia

Así mismo, se han realizado los cálculos necesarios para comprobar si había correlación entre puntuaciones en el registro de participación con los resultados de autoconcepto y creatividad, pero no se ha encontrado relación ninguna.

#### 4.1.1. Resultados en los factores de Creatividad.

Centrándonos en la variable Creatividad, hemos querido conocer la puntuación en cada factor (Originalidad, Elaboración, Fluidez, Flexibilidad) de cada grupo, viendo la evolución pretest-postest.

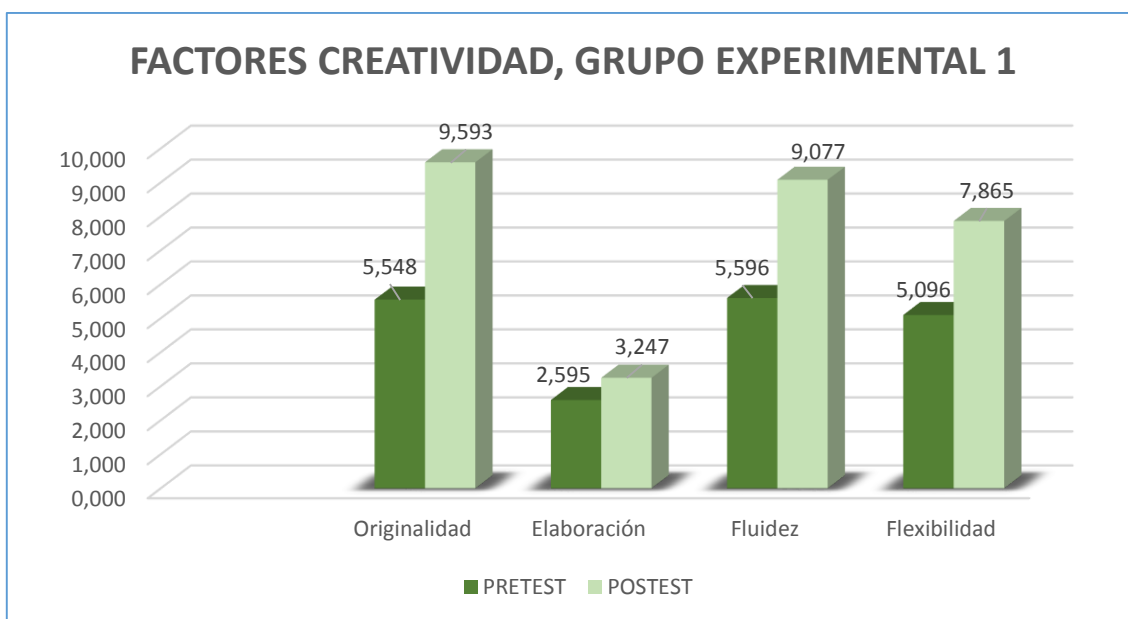


Figura 19: resultados de los factores en variable Creatividad pretest-postest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia

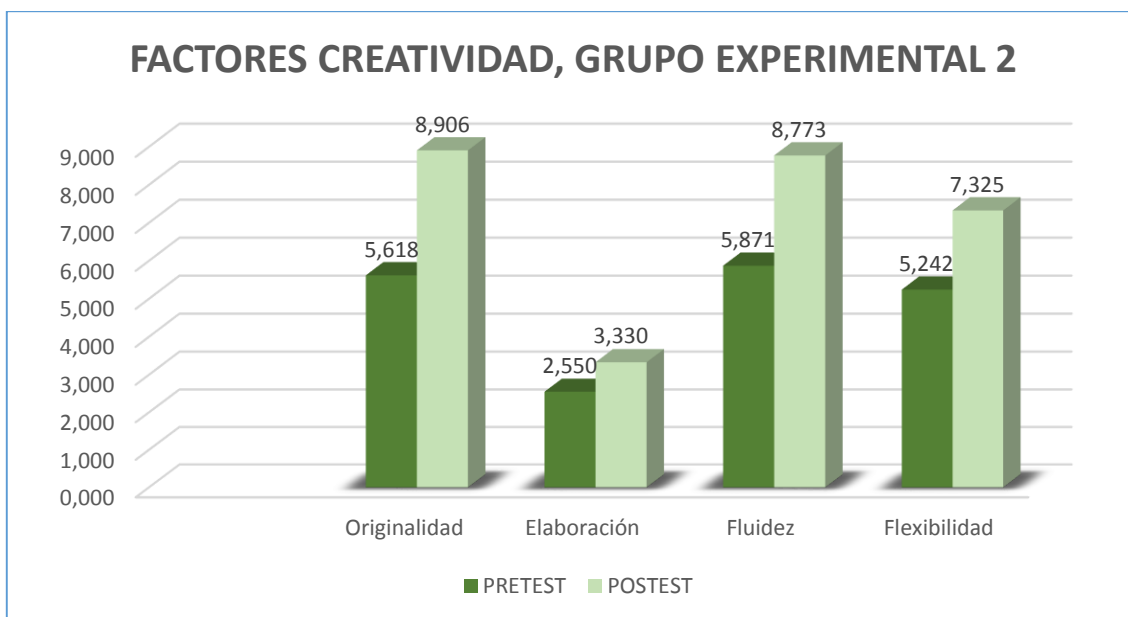


Figura 20: resultados de los factores en variable Creatividad pretest-posttest. en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia

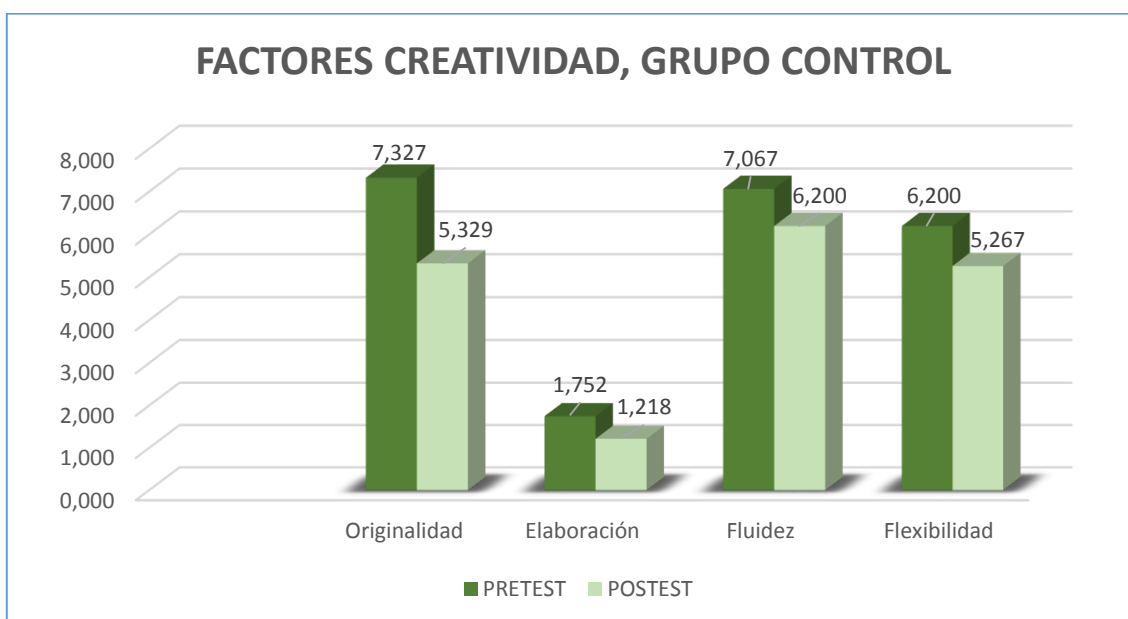


Figura 21: resultados de los factores en variable Creatividad pretest-posttest. en Grupo Control. Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar, en los 3 grupos los factores en los que los alumnos han presentado mayor puntuación han sido los de Originalidad y

Fluidez, frente al de Elaboración que es el menor puntuado en los 3 grupos de estudio, tanto antes como después de la aplicación del programa de intervención.

Estos resultados generales se han desgranado en las medias de cada factor de creatividad en los tres grupos dependiendo del sexo.

Así en el grupo experimental 1 en el momento de pretest, en el factor Originalidad los hombres obtienen una  $\bar{x}= 5,882$  y las mujeres una  $\bar{x}=4,641$ , en el factor Elaboración, la media de 2,735 en los niños y de  $\bar{x}= 2,213$  las niñas, en el factor Fluidez las puntuaciones masculinas son  $\bar{x}= 5,974$  y las femeninas son  $\bar{x}=4,571$ . El factor Flexibilidad resultó con una media de 5,368 en hombres y de 4,357 en mujeres.

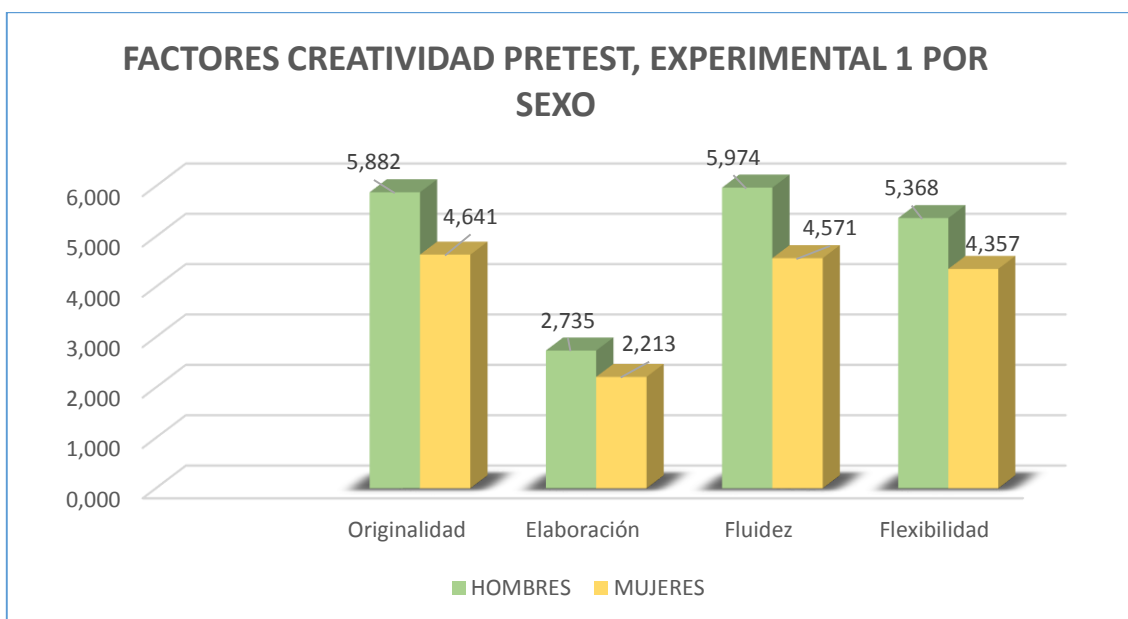


Figura 22: resultados en factores Creatividad pretest en Grupo Experimental 1 por sexo.

Fuente: Elaboración propia

En el momento de posttest, estas puntuaciones en el Grupo Experimental 1 variaron en el factor Originalidad con una  $\bar{x}= 9,839$  en hombres y una  $\bar{x}=8,926$  en mujeres, en el factor Elaboración la  $\bar{x}$  fue de 2,961 en los niños y de  $\bar{x}= 4,021$  en las niñas, en el factor Fluidez las puntuaciones masculinas son  $\bar{x}= 9,237$  y

las femeninas son  $\bar{x}=8,643$  y en el de Flexibilidad los hombres obtuvieron una media de 8,132 frente a la media de 7,143 de las mujeres.

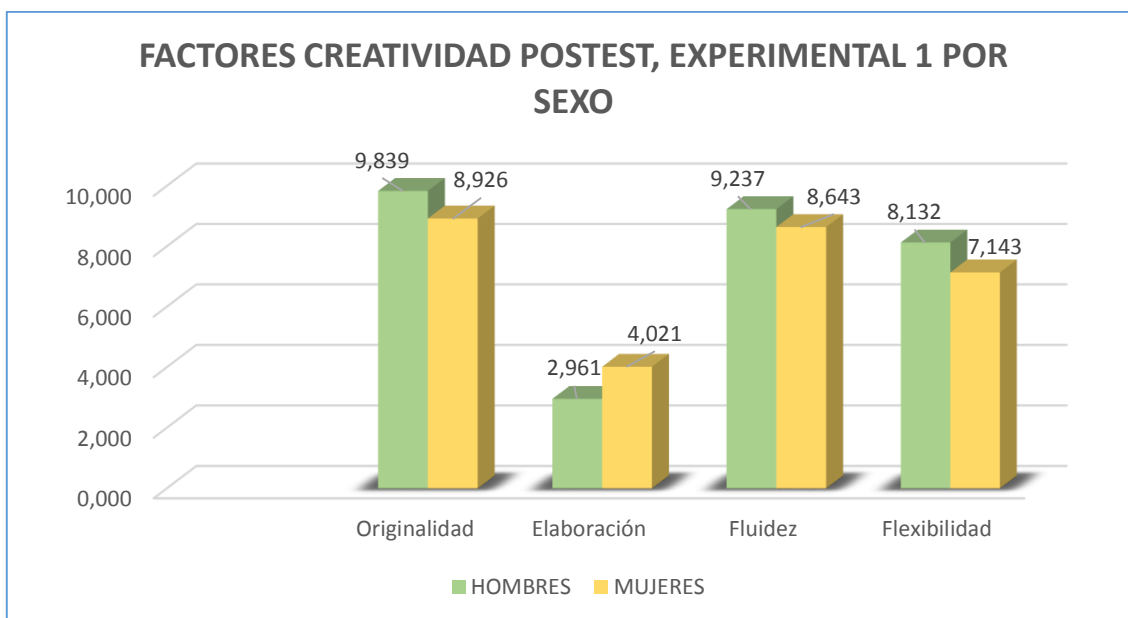


Figura 23: resultados en factores Creatividad posttest en Grupo Experimental 1 por sexo.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al Grupo Experimental 2, en la medición pretest en el factor Originalidad los hombres alcanzaron una  $\bar{x}=4,552$  y las mujeres  $\bar{x}=6,356$ , en el factor Elaboración las puntuaciones masculinas obtuvieron una  $\bar{x}=2,330$  frente a la  $\bar{x}=2,702$  de las femeninas, en el factor Fluidez los niños tuvieron una  $\bar{x}=5,296$  y las niñas  $\bar{x}=6,269$ , y por último, en el factor Flexibilidad la media de los hombres fue de 4,259 y la de las mujeres 5,923.

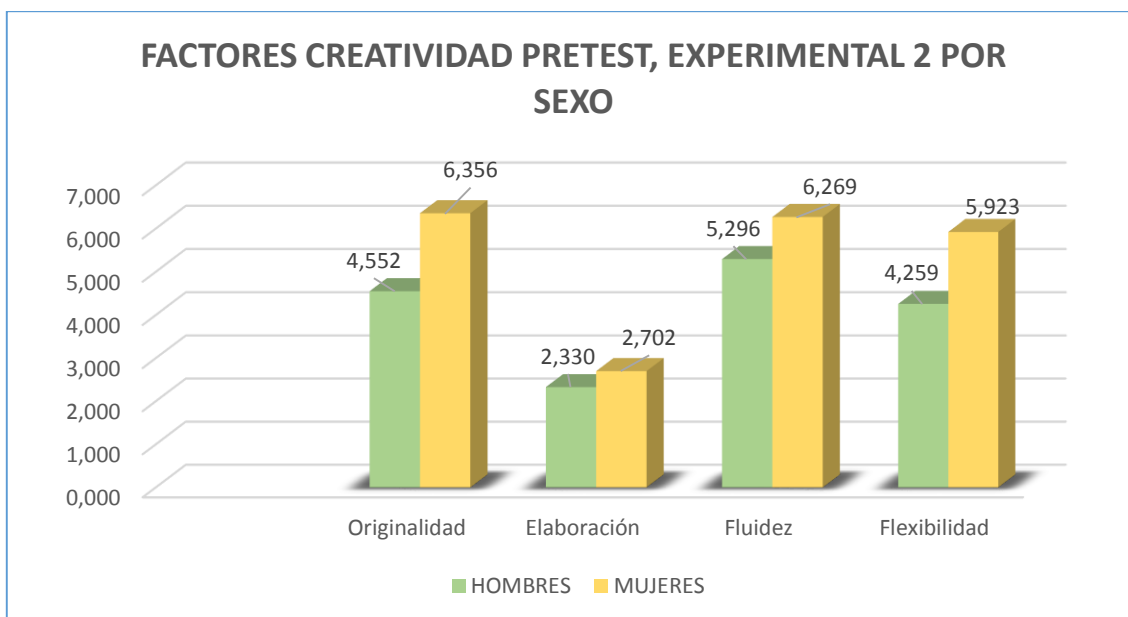


Figura 24: resultados en factores Creatividad pretest en Grupo Experimental 2 por sexo.

Fuente: Elaboración propia

Este mismo grupo Experimental 2, obtuvo unas puntuaciones en el factor Originalidad de  $\bar{x}=8,478$  en hombres y de  $\bar{x}=9,203$  en mujeres, en el factor Elaboración los niños puntuaron  $\bar{x}=2,460$  y las mujeres  $\bar{x}=3,932$ , en el factor Fluidez la media masculina fue de 8 y la femenina 9,308 y en el de Flexibilidad los niños obtuvieron una  $\bar{x}=6,833$  y las niñas  $\bar{x}=7,666$ .

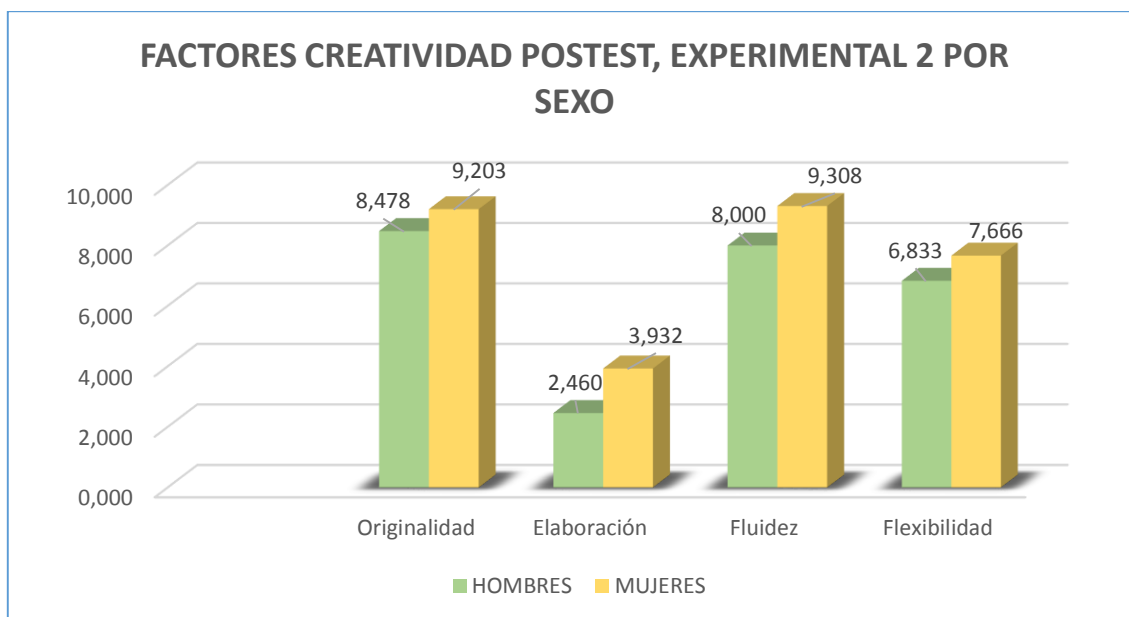


Figura 25: resultados en factores Creatividad posttest en Grupo Experimental 2 por sexo.

Fuente: Elaboración propia

El Grupo Control, en la medición pretest del factor Originalidad los hombres obtuvieron una  $\bar{x}=7,258$  y las mujeres  $\bar{x}=7,464$ , en cuanto al factor Elaboración, los hombres alcanzaron una  $\bar{x}=1,597$  y las mujeres  $\bar{x}=2,062$ . En el factor Fluidez, las puntuaciones masculinas fueron de  $\bar{x}=6,5$  y las femeninas  $\bar{x}=8,2$ . En el factor Flexibilidad los niños obtuvieron una  $\bar{x}=5,8$  y las mujeres de  $\bar{x}=7$ .

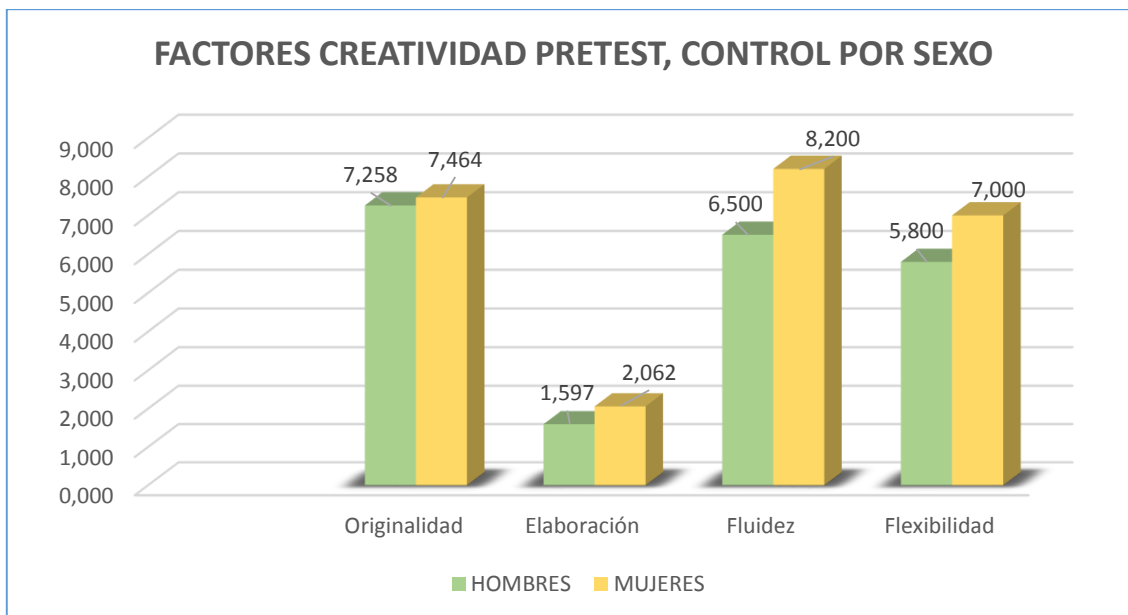


Figura 26: resultados en factores Creatividad pretest en Grupo Control por sexo. Fuente: Elaboración propia

En la última medición del Grupo Control, los niños alcanzaron una  $\bar{x}=4,828$  y las niñas  $\bar{x}=6,330$ . En el factor Elaboración, la media masculina fue de una  $\bar{x}=1,030$  y la femenina  $\bar{x}=1,554$ . En el factor Fluidez, los hombres obtuvieron una  $\bar{x}=5,3$  y las mujeres  $\bar{x}=8$ . En el factor Flexibilidad, los niños lograron una  $\bar{x}=4,6$  y las mujeres  $\bar{x}=6,6$ .



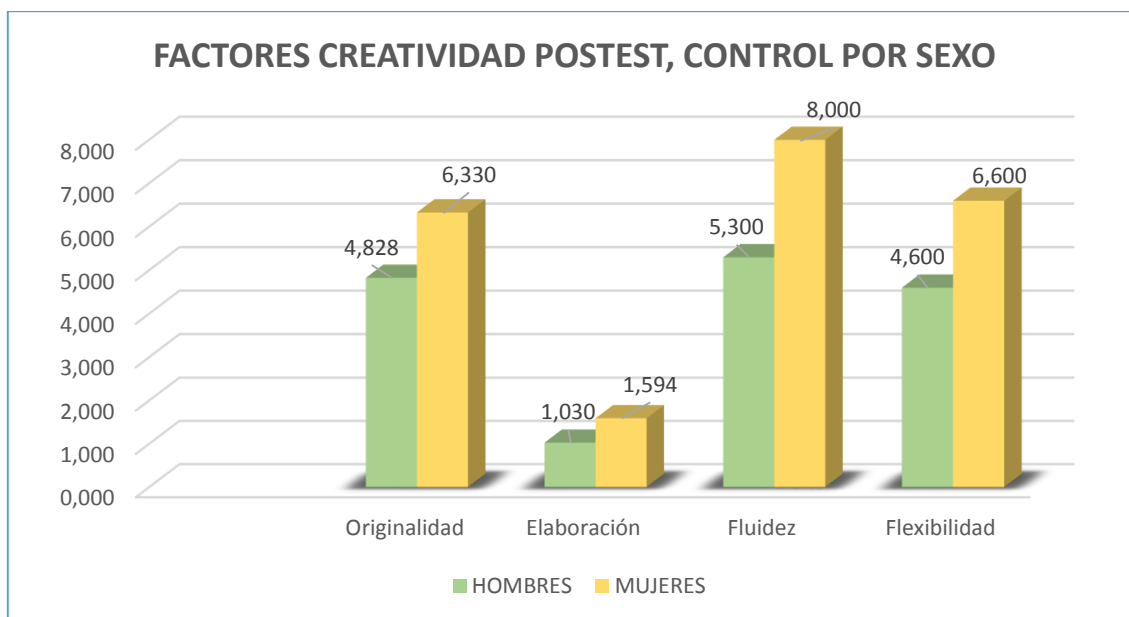


Figura 27: resultados en factores Creatividad posttest en Grupo Control por sexo. Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.2. Resultados en los factores de Autoconcepto.

La prueba de Autoconcepto que se ha pasado a los tres grupos se vertebra en torno a 5 factores: Emocional, Intelectual, Social, Familiar y Corporal. La puntuación máxima para cada factor será de 4 puntos, ya que la puntuación total para la prueba es de 20 puntos. Se han analizado los resultados obtenidos para cada uno de los factores en cada uno de los grupos.

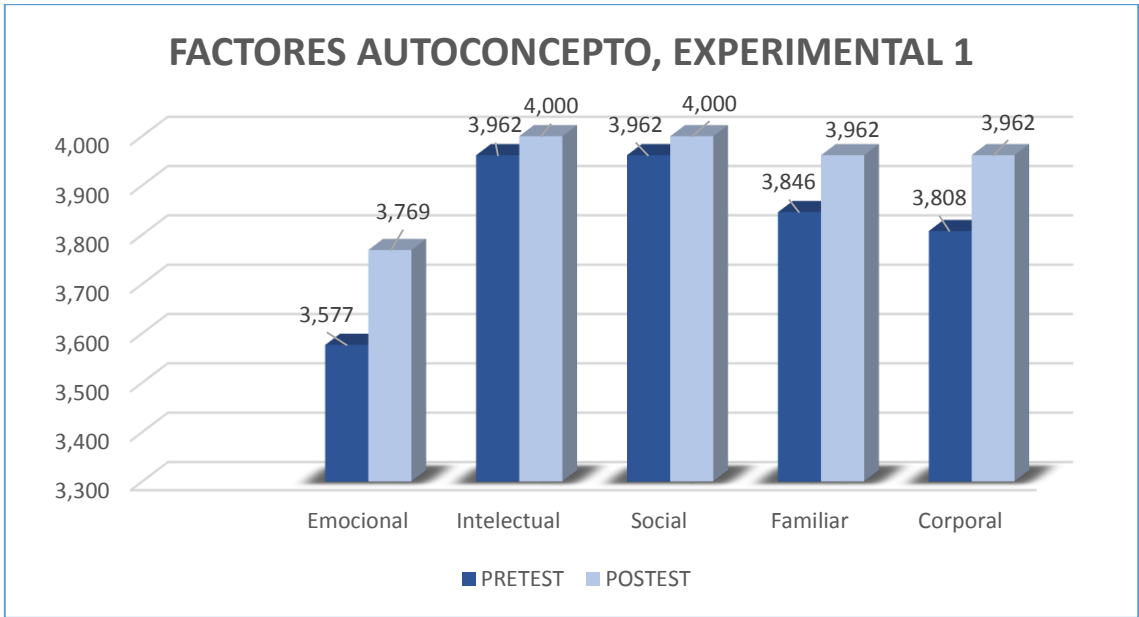


Figura 28: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest-postest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia

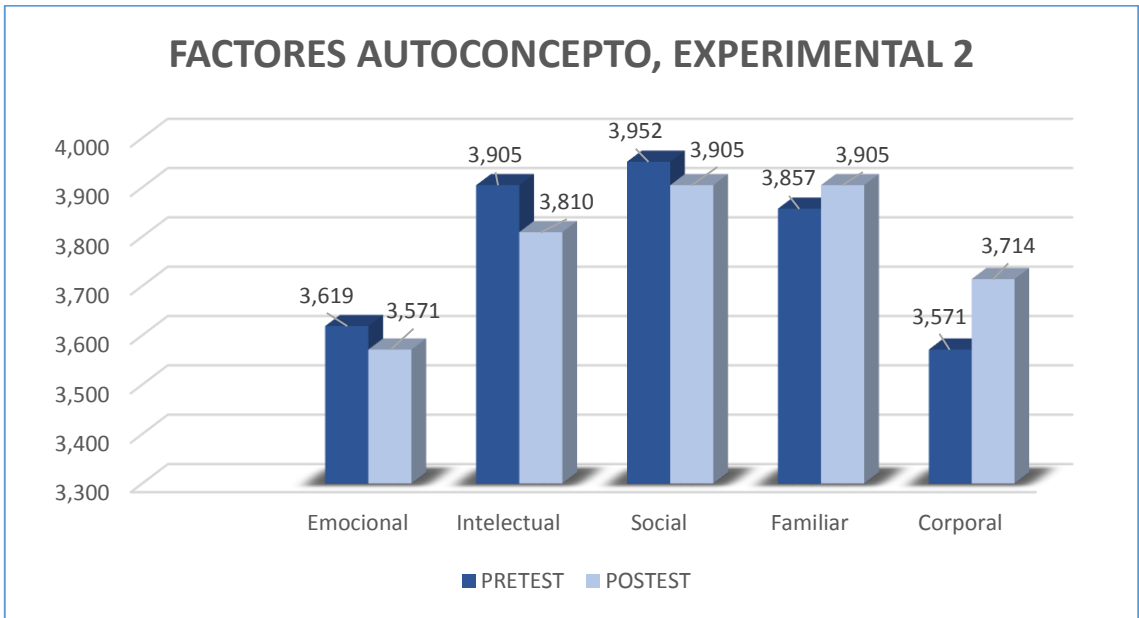


Figura 29: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest-postest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia

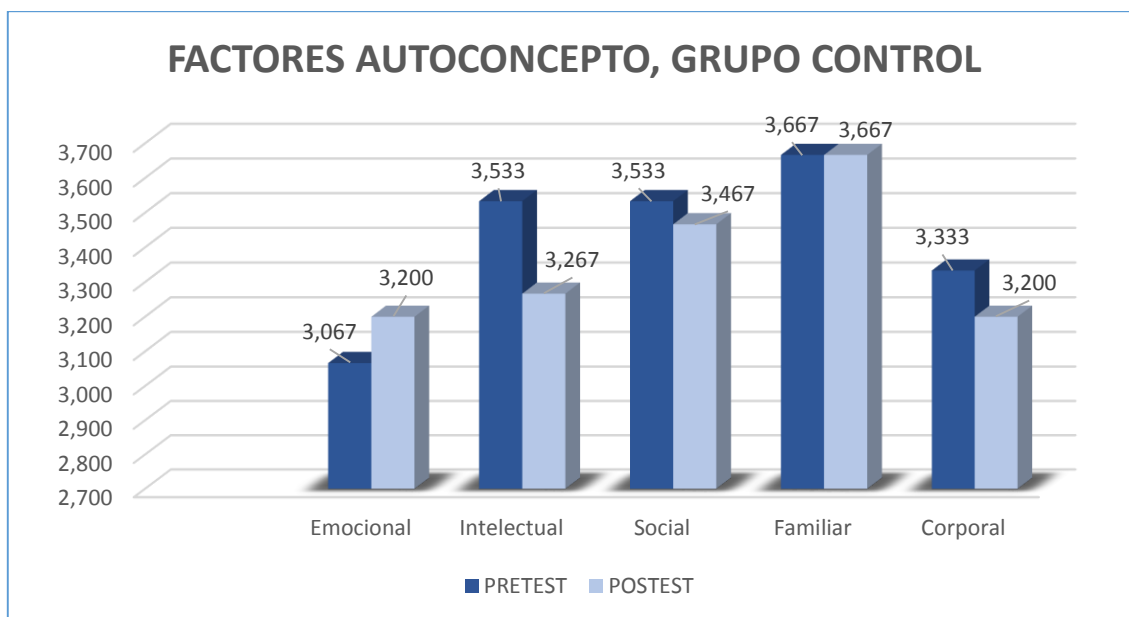


Figura 30: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest-postest en Grupo Control. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar, en los tres grupos, los factores con más puntuación han sido el intelectual, Social y Familiar.

Asimismo, en cada grupo se ha analizado los resultados en cada uno de los factores en función del sexo. Así, el Grupo Experimental 1 los hombres puntúan más alto en el factor Social, mientras que las mujeres en el Intelectual. En la medición posttest, tanto niños como niñas suben en las puntuaciones de todos los factores.

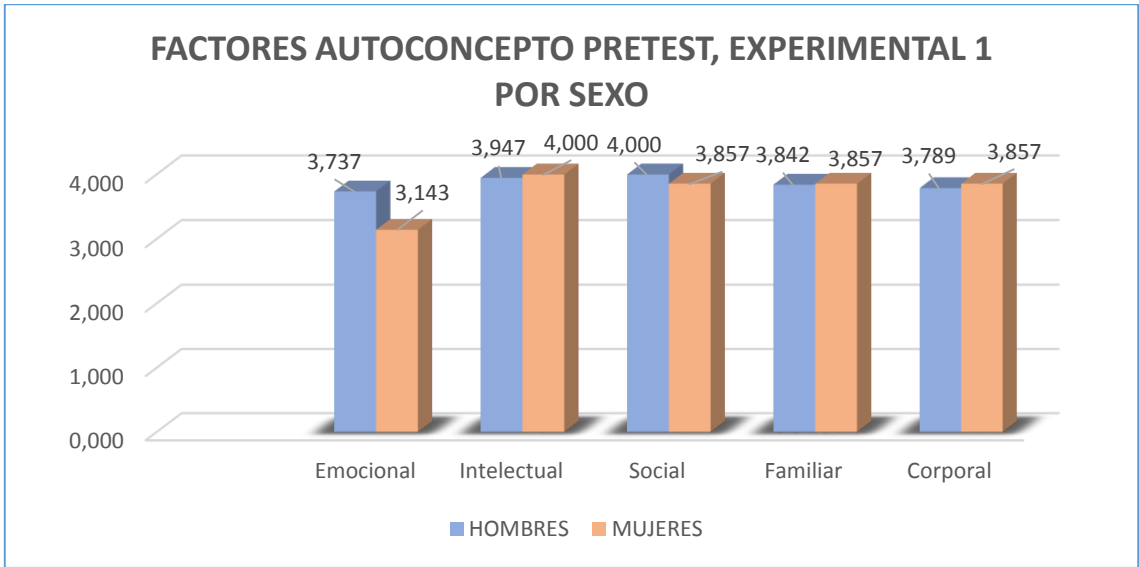


Figura 31: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia

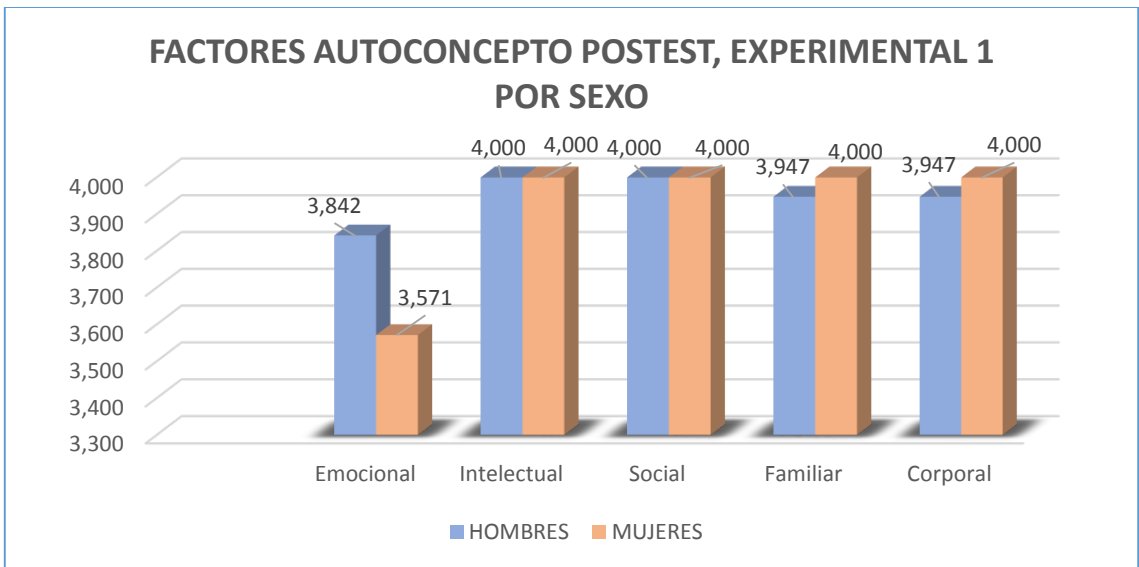


Figura 32: resultados de los factores en variable Autoconcepto posttest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia

En el grupo Experimental 2, los hombres puntúan más alto en la medición pretest en el factor Corporal y las mujeres en el Social. En la medición posttest, los hombres obtienen una media alta en el Intelectual, Social y Corporal, mientras que en las mujeres los resultados más altos son en el factor Familiar.

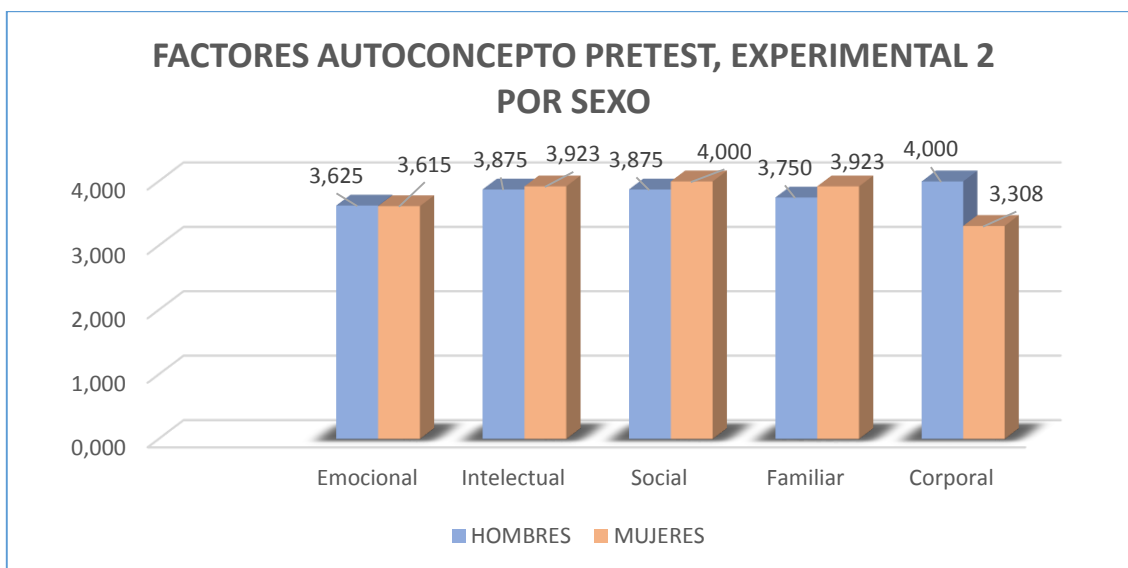


Figura 33: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia

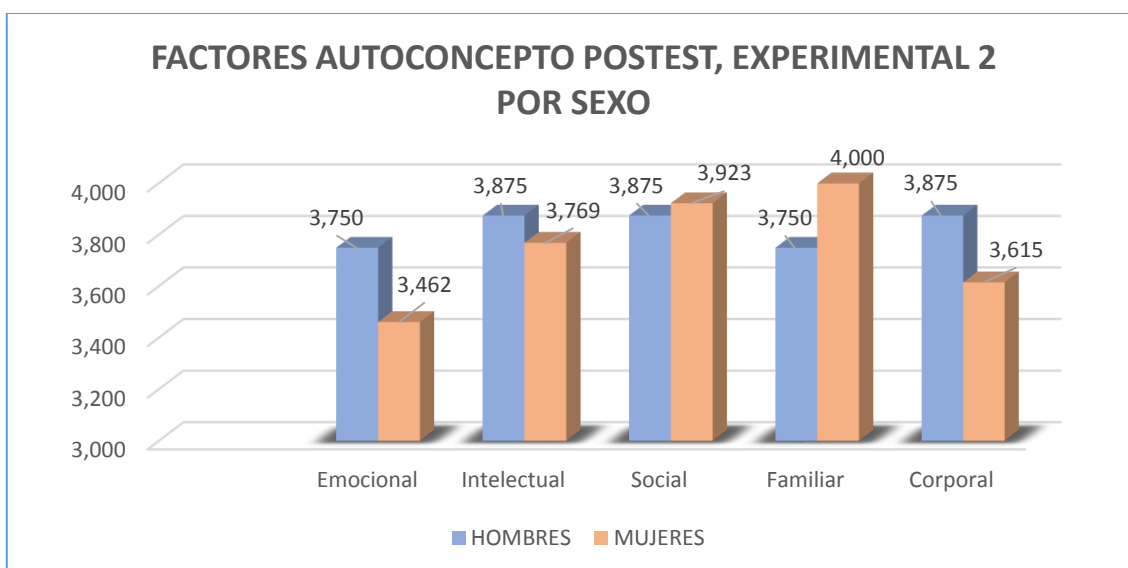


Figura 34: resultados de los factores en variable Autoconcepto posttest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al Grupo Control, los hombres obtienen mayor puntuación en el factor Intelectual y en el Familiar y las mujeres en el Social y Familiar en la primera medición. En la segunda, los niños y las niñas puntúan más alto en el Familiar.

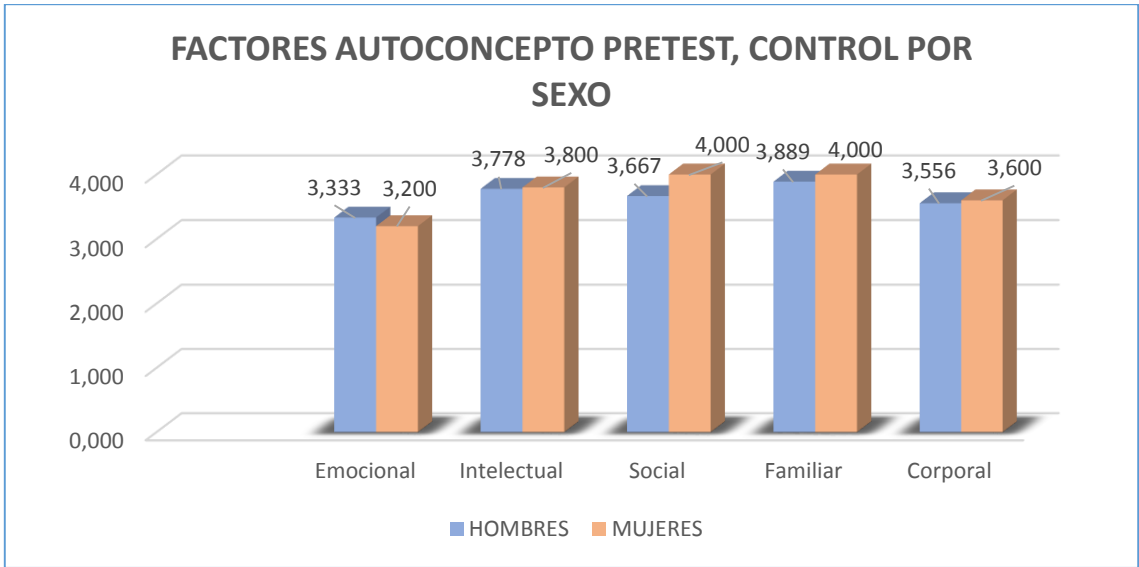


Figura 35: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest en Grupo Control.  
Fuente: Elaboración propia

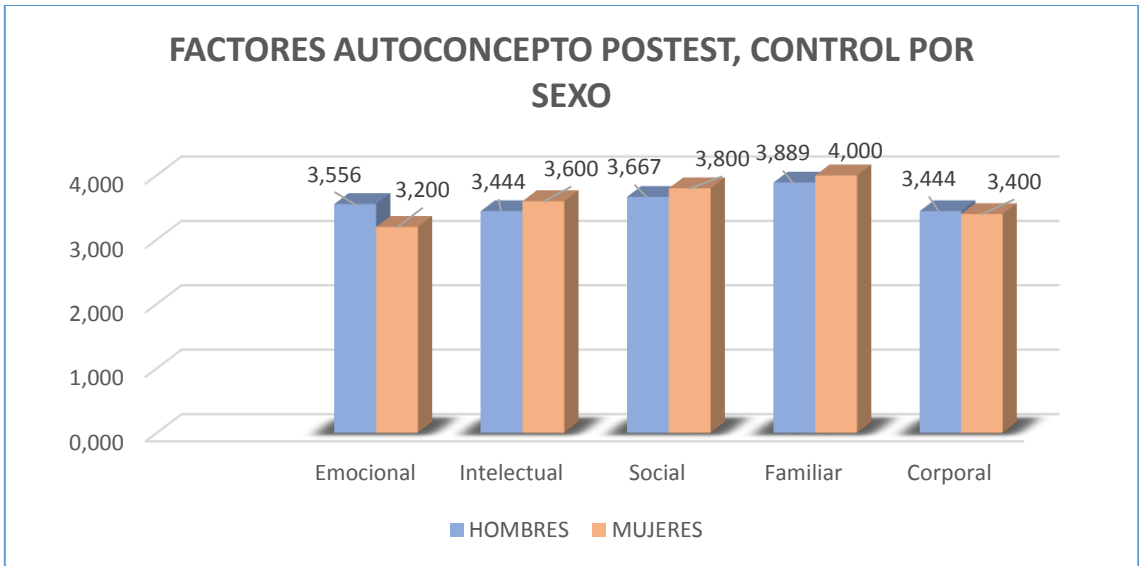


Figura 36: resultados de los factores en variable Autoconcepto posttest en Grupo Control.  
Fuente: Elaboración propia

## 4.2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Tras la realización del programa de intervención, tanto los profesores como los alumnos contestaron un cuestionario para evaluar dicho proyecto. Los cuestionarios se realizaron fuera de las sesiones programadas y con la presencia únicamente del tutor para evitar la influencia que la presencia de la investigadora pudiera ejercer sobre ellos.

El cuestionario diseñado para ser respondido por los alumnos es una escala tipo Likert con 14 ítems y 4 posibles respuestas no numéricas: nada, poco, bastante y mucho. El cuestionario de los profesores también es una escala tipo Likert pero con 19 ítems y 4 posibles respuestas numéricas según el grado de cumplimiento: el 0 sería nulo, 1 bajo, 2 medio y 3 alto. Ambos cuestionarios fueron cumplimentados por el Grupo Experimental 1 y el Grupo Experimental 2. En el capítulo de los Apéndices se pueden encontrar una copia de ambos cuestionarios.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, la valoración general ha sido media. Los ítems más valorados (puntuación media-alta) han sido el 7, 11, y el 14. El número 7 hace referencia al autoconocimiento y el 11 a la imaginación, que ellos consideran que han aumentado tras la aplicación del programa. El 14 se refiere a la adecuación de la persona que ha realizado el programa. Los ítems menos valorados por los alumnos (puntuación media-baja) han sido el 2, 4 y 5. Todos hacen referencia a la expresión de opiniones propias y al respeto a las opiniones de los demás.

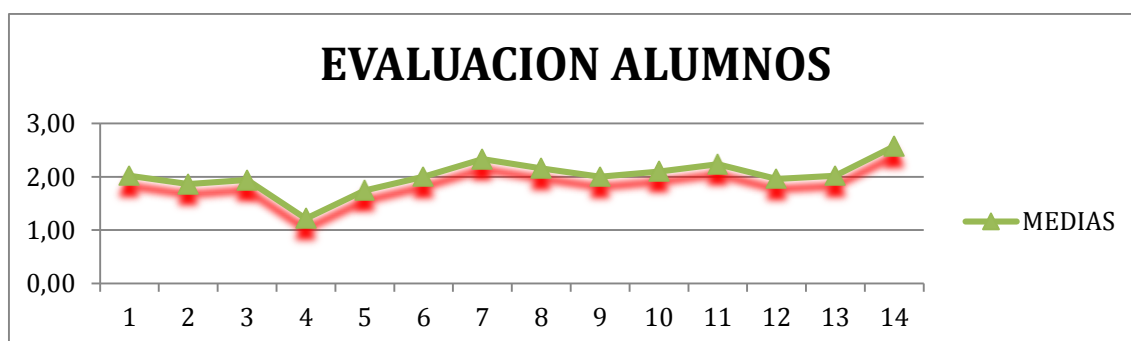


Figura 37: evaluación del programa por parte de los alumnos. Fuente: Elaboración propia.

La valoración que han realizado los profesores de los grupos experimentales sobre el programa ha sido en general media-alta. Los ítems más valorados han sido 1, 2, 4, 6, 15, 18 y 19. Los tres primeros hacen referencia al programa en sí, es decir, a la adecuación de objetivos, contenidos, actividades y temporalización. Los ítems 6 y 7 indican la alta participación de los alumnos en el cinefórum y en la realización de las actividades. El ítem 15 hace referencia a la mejora de la imaginación. Y los ítems 18 y 19 aluden a los recursos utilizados, es decir, para los profesores los materiales utilizados han sido adecuados y la persona que ha llevado a cabo el programa lo ha hecho de manera correcta. En cuanto a los ítems con menos puntuación (media) han sido el 11, 12 y 13, en los que se alude a la capacidad de escucha, de expresión de opiniones, de empatía y autoconocimiento de los alumnos tras la aplicación del programa.



Figura 38: evaluación del programa por parte de los profesores Fuente: Elaboración propia

Tanto los alumnos como los profesores coinciden en la eficacia de la persona que ha llevado a cabo el programa y en la mejora de la imaginación tras la participación en él. También concuerdan, otorgando una puntuación



media, en la manera de expresar sentimientos y opiniones propias y el respeto a las opiniones de los demás.

#### 4.3. LOS CORTOMETRAJES Y LAS ACTIVIDADES MEJOR VALORADAS POR LOS ALUMNOS.

Gracias a los diarios de sesión se ha podido analizar qué cortometrajes son los más valorados y qué actividades han sido las mejor acogidas por los alumnos de los grupos experimentales.

En referencia a los cortometrajes, han sido 2 los mejor apreciados: Saltando (2003) y Abducido (2006). El formato musical del primero y la originalidad de los personajes son los principales motivos dados por los alumnos. En el segundo, el humor presente a lo largo de todo el film ha sido su punto fuerte de cara a la valoración de los niños.

En cuanto a las actividades, resulta curioso que las más valoradas han sido las siguientes:

- Sesión 2, Fase 1 Identidad: Actividad 4: Mi animal inventado.

Esta actividad, en la que los alumnos deben inventar un tipo de animal, tenía como objetivos estimular el pensamiento imaginativo y desarrollar las habilidades de dibujo creativo. Así mismo, potenciaba la dimensión Intelectual del Autoconcepto y las de Elaboración, Originalidad y Fluidez de la Creatividad.

4/ Mi animal inventado:

Nombre del animal: gatilopuín

Explico cómo es y qué cualidades tiene:

es un gato muy pequeño como un ratón  
también salta como un conejo y vuela.

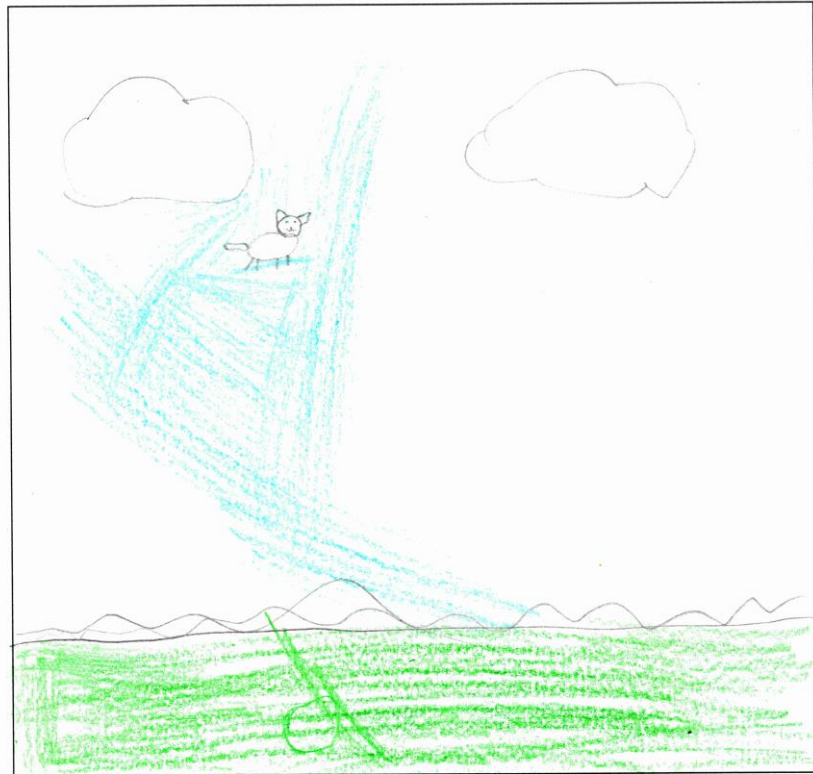


Imagen 9: una alumna inventa un animal al que llama *gatilopuín* Fuente: Elaboración propia.

4/ Mi animal inventado:

Nombre del animal: un onicornio.

Explico cómo es y qué cualidades tiene:

tiene un picho en la  
cabera y puede bolar



Imagen 10: una alumna inventa un animal al que llama *onicornio* Fuente: Elaboración propia.

4/ Mi animal inventado:

Nombre del animal: elefantope

Explico cómo es y qué cualidades tiene:

Tiene garras, tiene dos piernas y cola.

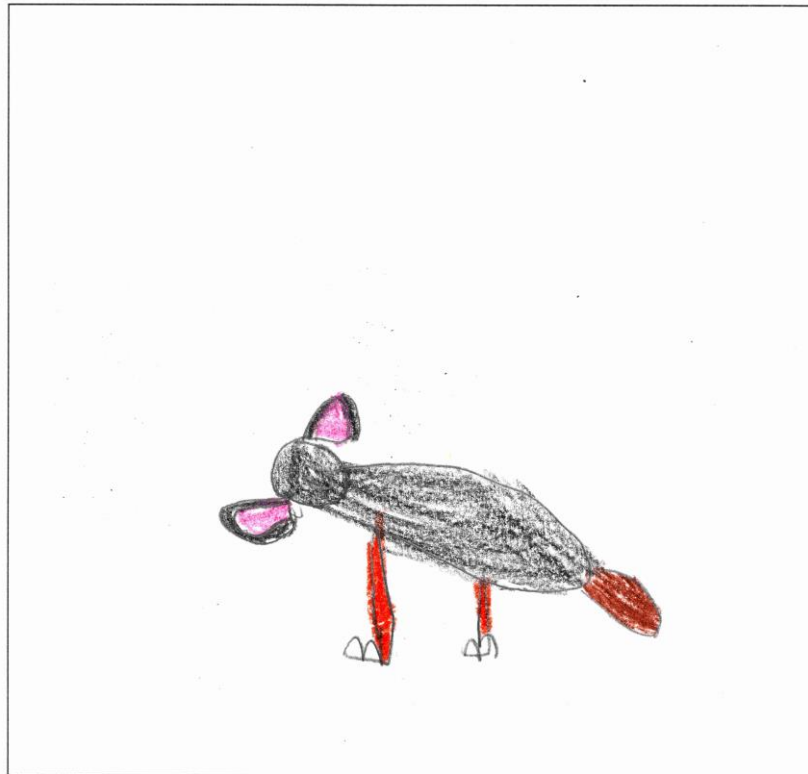


Imagen 11: un alumno inventa un animal al que llama *elefantope*. Fuente: Elaboración propia.

En la segunda actividad de esta sesión los alumnos tenían que dibujar en la actividad 2 “Estoy orgulloso” aquella cualidad personal especial. Adjuntamos a modo de anécdota que un hecho puntual como es la caída de un diente se convirtió en cualidad especial que todos admiraron y celebraron como propia:



Imagen 12: un alumno se siente especial por la caída de un diente. Fuente: Elaboración propia.

- Sesión 3, Fase 2 Confrontación: Actividad 4: El planeta.

Esta actividad en la que los alumnos tenían que dibujar el planeta de donde venía el alienígena del cortometraje, tenía como objetivos desarrollar el pensamiento crítico, estimular la imaginación y desarrollar las habilidades de dibujo creativo. Así mismo, potenciaba la dimensión Social del Autoconcepto y las de Elaboración, Originalidad y Fluidez de la Creatividad.

Los planetas de los que proviene el alienígena son muy curiosos:

Nombre del planeta: El Planeta de colores



Imagen 13: un alumno piensa que el marciano viene del *Planeta de Colores*. Fuente: Elaboración propia.

4/ Así es el planeta del marciano de la peli

Nombre del planeta: Un mundo de chuchos



Imagen 14: un alumno piensa que el marciano viene del *Planeta de los Chuchos*. Fuente:  
Elaboración propia.





Imagen 15: Planeta sin nombre dibujado por un alumno. Fuente: Elaboración propia.

- Sesión 4, Fase 2 Confrontación: Actividad 2: Creo que si puedo.

En esta actividad reflexionamos sobre aquellas cosas que se nos daban bien y las que no. Los miedos fueron un tema de análisis y reflexión importante, en el que compartieron sus más profundos temores. Los niños dibujaron sus miedos y se comprometieron a intentar superarlos en las siguientes semanas.



Dibujo lo que voy a intentar hacer esta semana:



Imagen 16: miedo a las cucarachas. Fuente: Elaboración propia.

Dibujo lo que voy a intentar hacer esta semana:

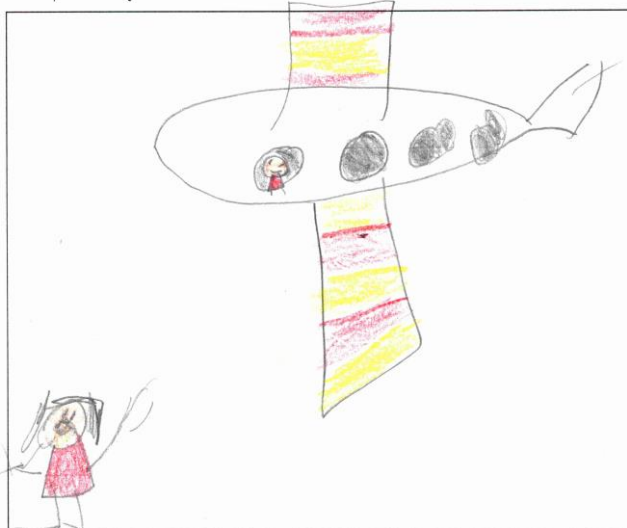


Imagen 17: miedo a volar. Fuente: Elaboración propia.

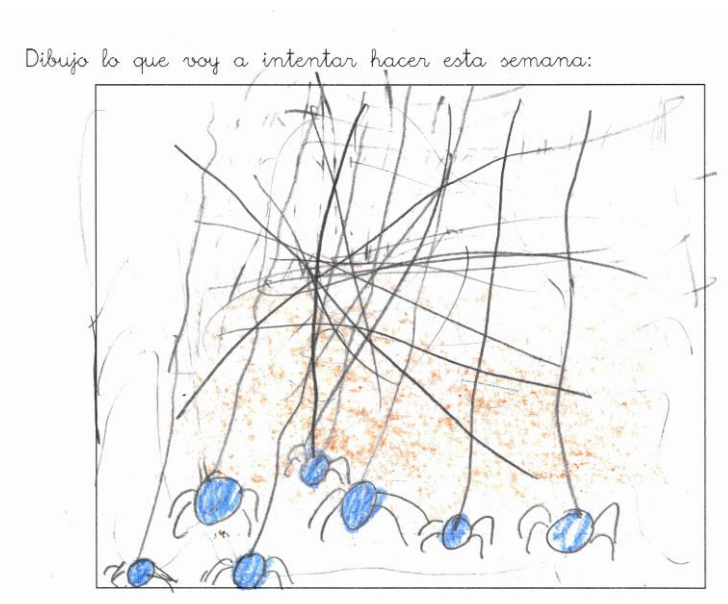


Imagen 18: miedo a las arañas. Fuente: Elaboración propia.

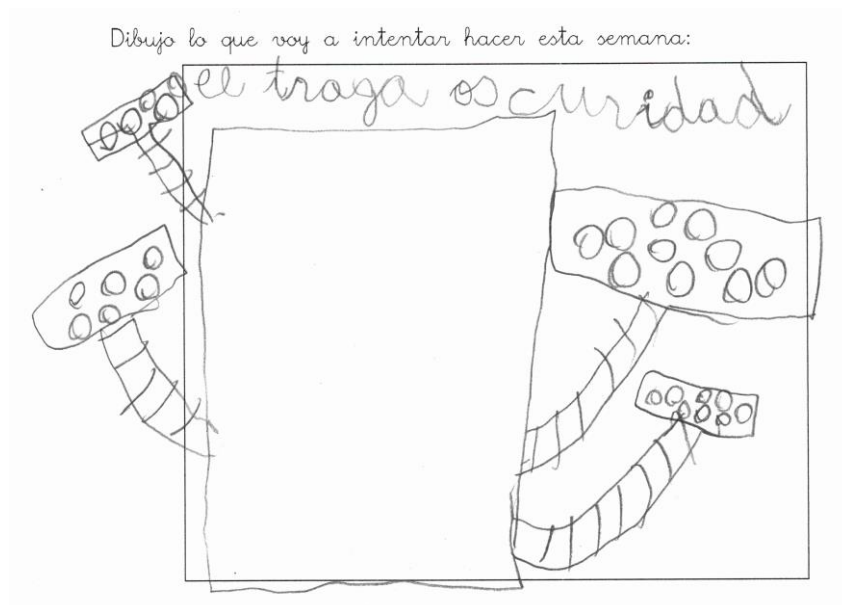


Imagen 19: un alumno inventa un artilugio para superar sus miedos. Fuente: Elaboración propia.

- Sesión 7, Fase 5 Alimentación: Actividad 4: El héroe emocional

Esta actividad se pedía a los alumnos que imaginaran y dibujaran un héroe emocional y que especificaran sus poderes. Tenía como objetivos desarrollar la elaboración gráfica y verbal, así como estimular la imaginación. Así mismo, potenciaba las dimensiones Social y Emocional del Autoconcepto y todos los factores de la Creatividad.

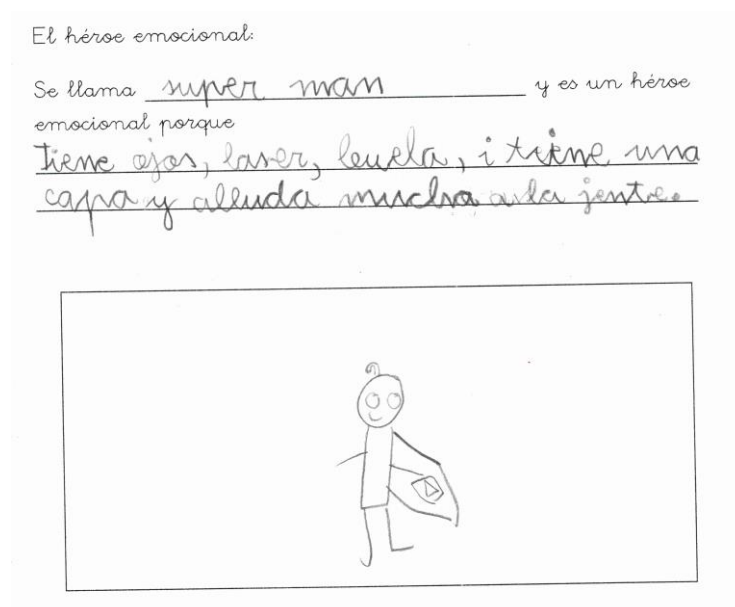


Imagen 20: los superhéroes emocionales tienen ojos, láser, capa y vuelan. Fuente:  
Elaboración propia

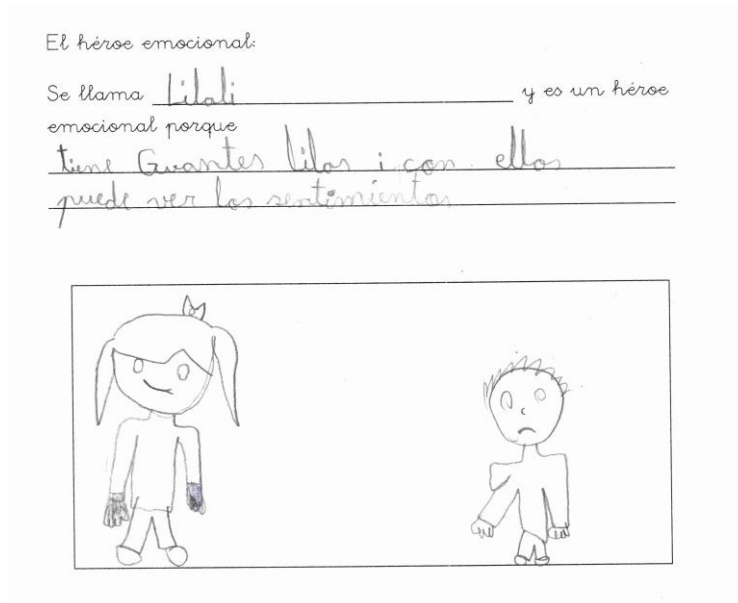


Imagen 21: para una niña, Lalila tiene guantes lila que detectan emociones. Fuente: Elaboración propia

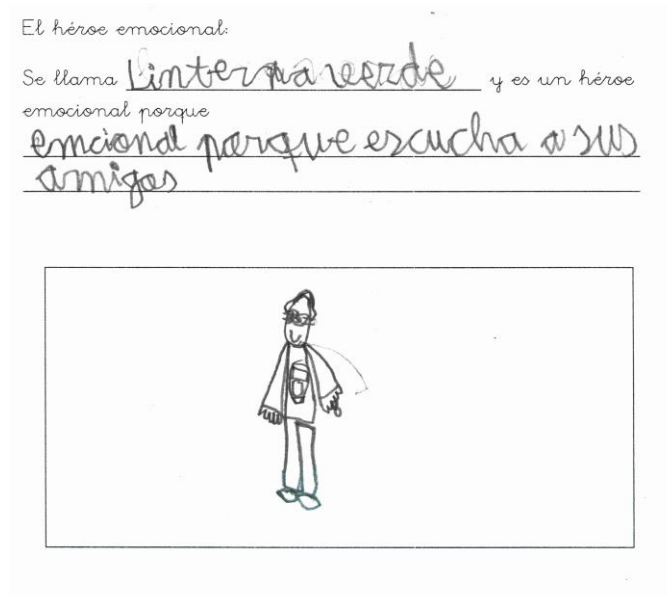


Imagen 22: Linterna verde escucha a sus amigos. Fuente: Elaboración propia

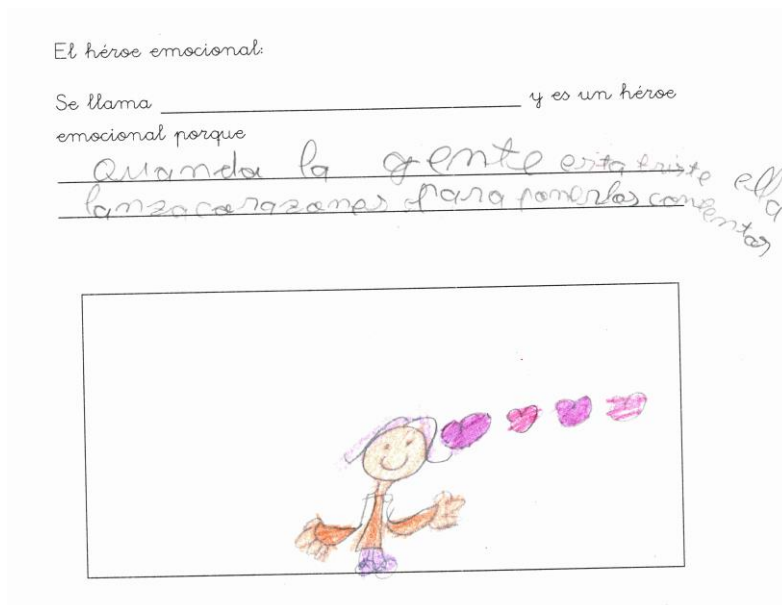


Imagen 23: Los superhéroes emocionales lanzan corazones. Fuente: Elaboración propia

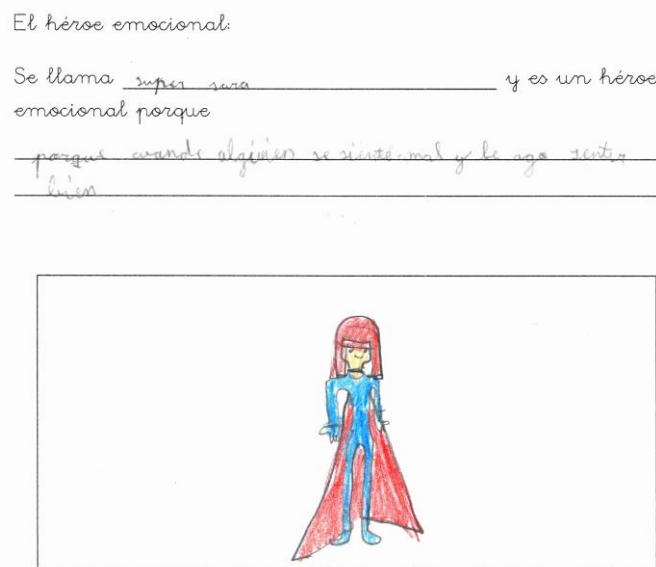


Imagen 24: otro ejemplo realizado por una alumna. Fuente: Elaboración propia



# Capítulo 5





## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES**

### **5.1. CONCLUSIONES GENERALES**

Llegados a este capítulo, una vez concluida la investigación y analizados los resultados, cabe comprobar si las conjeturas establecidas tras el corpus teórico estaban acertadas o si, por el contrario, estábamos errados al enunciarlas.

Recordemos que el objeto formal de nuestra Tesis Doctoral tenía una clara vertiente pragmática, al establecerse en torno a la puesta en práctica de una experiencia educomunicativa en el primer curso de Primaria en la que, utilizando el Cine como eje vertebrador, se trabajaban contenidos emocionales a través de actividades en las que se buscaba que la Creatividad fluyese.

Así, como conclusiones generales podemos afirmar que:

- 1) La respuesta en la variable Creatividad ha variado tras la aplicación del programa de intervención, presentando diferentes puntuaciones en cada uno de los grupos de estudio. Así, en los grupos que han participado en el programa de intervención la puntuación en Creatividad se ha visto aumentada considerablemente, mientras que en el grupo que no ha realizado la experiencia educomunicativa ha bajado.
- 2) La respuesta en la variable Autoconcepto ha presentado menos variación que la de Creatividad, mostrándose uniformidad en los resultados de uno de los grupos participantes del programa, mientras que en el otro ha aumentado ligeramente. En el grupo que no ha realizado el programa, la puntuación ha bajado ligeramente.

Como conclusiones más específicas, podemos decir que:

- 1) De manera general, los niños obtienen mayor puntuación en Creatividad que las niñas, aunque de manera particular no ocurre lo mismo en el segundo de los grupos que ha realizado el programa ni en el grupo control.

- 2) Al igual que ocurre con la variable anterior, los niños obtienen mayor puntuación en Autoconcepto que las niñas de manera general, pero presentan igualdad en el segundo grupo que realiza el programa.
- 3) Los factores de Creatividad mayor puntuados son Originalidad y Fluidez. El que menos, Elaboración.
- 4) Las dimensiones del Autoconcepto más valoradas son la Intelectual, Familiar y Social, y la que menos es la Emocional.

## 5.2. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Las variables de investigación han sido 2: Creatividad y Autoconcepto. Cabe recordar también que las hipótesis fueron planteadas de acuerdo a 2 núcleos: el primero de ellos hacía referencia a los efectos del programa en las variables de estudio y el segundo de ellos a la influencia del sexo en las dos variables de estudio. Una vez recordado esto, empezamos la afirmación o desestimación de las hipótesis formuladas:

*H1: Aquellos alumnos del Grupo Experimental 1 y del Grupo Experimental 2 que hayan asistido a uno 80% de las sesiones del programa mejorarán su puntuación en Creatividad.*

El análisis de los datos obtenidos evidencia la certeza de esta enunciación. Tanto en un grupo como en otro, los sujetos asistentes han visto aumentada la puntuación obtenida en una primera medición.

*H2: Aquellos alumnos del Grupo Experimental 1 y del Grupo Experimental 2 que hayan asistido a uno 80% de las sesiones del programa presentarán mejores puntuaciones en Autoconcepto.*

Debemos desestimar esta hipótesis ya que el Grupo Experimental 1 si han mejorado ligeramente sus puntuaciones, pero el Grupo Experimental 2 mantiene la misma puntuación en ambas mediciones.

*H3: No habrá diferencias entre los niños y niñas en las puntuaciones de la variable Creatividad en los grupos pertenecientes a la muestra.*

Desestimamos esta hipótesis ya que se ha constatado una superioridad en las puntuaciones masculinas respecto a las femeninas en el Grupo Experimental 1, mientras que en el Grupo Experimental 2 y en el Grupo Control el fenómeno observado es el contrario: las mujeres presentan mejores puntuaciones que los hombres.

*H4: No habrá diferencias entre los niños y niñas en las puntuaciones de la variable Autoconcepto en los grupos pertenecientes a la muestra.*

Refutamos la hipótesis ya que las puntuaciones en Autoconcepto en función del sexo han sido dispares: igualdad en Grupo Experimental 2, superioridad masculina en Grupo Control y supremacía de las mujeres en el Grupo Experimental 1.



# Capítulo 6



## **CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y APLICACIONES**

### **6.1. ANÁLISIS CRÍTICO**

Si echamos la vista atrás y pretendemos ser críticos con todo el proceso vivido, tal vez cabe afirmar que, desde un principio, se ha pecado de ambición. Acercarnos al estudio y comprensión de tres grandes constructos teóricos como son Creatividad, Cine y Educación Emocional ha sido una tarea amplia y compleja, ya que cada uno de ellos se asienta en unas bases teórico-prácticas firmes, constantes y profusas. Este atrevimiento nos ha llevado a la construcción de un Marco Teórico que nos ha servido para la elaboración de un Programa de Intervención íntegro, conciso y personalizado.

La mayor dificultad encontrada ha radicado en cuestiones burocráticas, ya que no ha sido fácil la obtención del permiso para poder llevar a cabo dicho programa. Aunque este hecho nos ha entorpecido, hemos de agradecer al mismo tiempo el estricto control administrativo al que se ven sometidos todos los proyectos que se llevan a la práctica, dando garantía de su idoneidad y beneficio. Una vez inmersos en la investigación, todos los centros han allanado bastante el camino, facilitando la tarea al máximo.

La elección de los cortometrajes a utilizar, como se ha comentado, ha sido también un trabajo arduo, pero del que se ha disfrutado mucho. Se han llevado a la práctica visionados previos a pequeña escala con niños de la misma edad para ver su reacción, posibles dificultades de comprensión, etc. De esta manera también se ha podido elegir las preguntas del cinefórum y las actividades a realizar con mayor seguridad.

Las instalaciones de los centros han sido adecuadas, se han podido realizar los visionados y las actividades sin problema, aunque es cierto que una distribución en forma de U hubiese sido más beneficiosa para la interacción entre iguales. En algunas de las clases, esta distribución era imposible de realizar por cuestiones espaciales, aunque también temporales porque hubiese implicado una pérdida de tiempo importante su preparación.

La corrección de las pruebas estandarizadas, en especial de la de Creatividad, ha sido una tarea minuciosa. La cantidad de parámetros a valorar en cada una de las subpruebas han hecho que la corrección de cada test haya sido una tarea complicada, delicada y meticulosa. También se realizaron pequeños ensayos en niños de primero de Primaria para poder poner en práctica las instrucciones concretas que se debían dar en cada uno de ellos. Al mismo tiempo que se corregían las pruebas estandarizadas, también se analizaban las subjetivas. Las producciones realizadas por los alumnos no fueron vistas con detenimiento hasta la finalización del programa, para tener de esta manera una visión de conjunto final y para que los resultados de una sesión no pudieran interferir en los de la siguiente.

Y tras la cuidadosa corrección de las pruebas, llegó la también laboriosa tarea del análisis estadístico, si bien es cierto que los avances tecnológicos nos ayudaron tremendamente, pero la cantidad de datos a informatizar convirtieron ese momento en una labor exhausta.

Todavía queda tarea pendiente: el envío de los resultados a cada uno de los grupos y a la Administración educativa, tal y como nos comprometimos desde un principio. Aunque los directores de los centros fueron informados en el momento de la obtención de las conclusiones, queda la recepción por su parte de los informes escritos.

Es importante señalar también las limitaciones que tiene la presente investigación, de las que somos totalmente conscientes:

- la imposibilidad de asignar de manera aleatoria los sujetos a los grupos de estudio. Es obvio que por cuestiones de accesibilidad no se ha podido usar un muestreo aleatorio, ya que cada uno de los grupos pertenecía a un colegio diferente.
- No ha habido vinculación con la familiar, es decir no se ha realizado ningún trabajo paralelo con las familias de los niños pertenecientes a la muestra. El refuerzo de la familia a estas edades, tal y como hemos visto en el Marco Teórico, es fundamental en el Desarrollo Emocional. El niño



necesita sentirse querido, protegido y aceptado, pero también necesita regulación externa y valoración de sus conductas. La utilización de un trabajo paralelo con ellos, hubiese reforzado los conocimientos adquiridos. Además, resulta clave su papel para que la Creatividad fluya, ya que en su entorno habitual la persona se siente más cómoda y es mayor la probabilidad de que surja una creatividad libre, comprendida y no juzgada. Aunque si bien es cierto, aparecerían otros indicadores a tener en cuenta como actitud de la familia, compromiso, realización de las actividades propuestas, etc.

- No se ha realizado un análisis previo de la competencia emocional, por lo que no se dispone de un registro previo personalizado de cada alumno.
- Para evaluar el Autoconcepto se ha utilizado únicamente un cuestionario de autopercepción. No se ha buscado la triangulación de estos datos con los obtenidos por la familia y por profesores. La visión que los adultos puedan tener, puede variar respecto a la propia. La deseabilidad social es un factor a tener en cuenta en estos tipos de cuestionarios. El uso de un sociograma nos hubiese dado también una información de la dinámica de la clase entre iguales.
- En la Creatividad, nos hemos centrado en el producto y no en el proceso.
- Los resultados obtenidos en esta investigación muestran un impacto importante del programa en la Creatividad, pero no en el Autoconcepto. Los efectos beneficiosos de una variable contrastan con los obtenidos en la otra. Es necesario un análisis minucioso de las actividades realizadas para evaluar las posibles razones de que la respuesta entre las variables no haya sido la misma.

## 6.2. APORTACIONES

Una vez acabado el proceso de investigación, corregidas las pruebas y analizados los datos obtenidos cabe reflexionar en torno a una pregunta: ¿qué aportaciones tiene toda la tarea realizada?

Siempre desde la humildad, queremos creer que, de manera general, hemos repercutido a que el Cine sea visto como una herramienta didáctica a incorporar en nuestras aulas, a que no sea visto como la actividad puntual y excepcional a la que se acude cuando no hay nada programado. Hemos demostrado que con los 5 minutos que dura de media un cortometraje se puede introducir de manera motivadora y original contenidos importantes de la Educación Emocional, podemos abrir delante de los niños una ventana a otro mundo, otra realidad, al pensamiento divergente. Hemos dotado a los niños de una libertad emocional y creativa, un sentimiento de no ser juzgados ni etiquetados por lo que hagan o digan, consiguiendo empatía entre ellos. Hemos sido testigo de momentos importantes para los niños, compartiendo alegrías por eventos especiales para ellos (entre ellos nacimientos de hermanos, caída de dientes, etc.) y momentos difíciles de admitir y confesar delante de los demás (respuestas emocionales incorrectas, enfermedades de seres queridos, miedos, etc.).

De manera particular, podemos decir que la tutora de uno de los grupos que participaron en el programa se sorprendió de que a sus alumnos les costara ser creativos, utilizando sus mismas palabras. Pidió asesoramiento para paliar este problema, y una vez acabada la investigación, se le dieron pautas concretas para dejar que la creatividad fluya en el día a día escolar. Esta tutora se comprometió de manera personal a llevar esos consejos a la práctica.

Sin lugar a dudas, otro de los grandes beneficios de esta investigación ha sido que el pequeño número de sujetos que han conformado la muestra ha facilitado que los resultados hayan sido estudiados individualmente con el fin de detectar bajas puntuaciones, sobre todo en Autoestima, que pudieran reflejar algún problema personal. Recordemos que durante el último año de

Educación Infantil y el primer curso de Primaria se consolida el yo y comienza la expansión del mismo, por lo que la detección de cualquier desajuste a tiempo puede ser de vital importancia en este periodo.

### 6.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de la experiencia vivida, se puede avanzar una prospectiva que contribuya al enriquecimiento, profundidad y extensión del trabajo realizado. Una vez concluida la experiencia, se puede afirmar que queda mucho por hacer. Debido a la escasez de trabajos parecidos, las nuevas líneas de investigación deberían basarse en el Cine como herramienta educativa y en ver los beneficios que puede aportar al ser incluido en las programaciones escolares de la educación formal. Para ello sería importante que las experiencias tuvieran una durabilidad mayor para no ser vistas como sesiones puntuales llevadas a cabo únicamente en un trimestre. La sostenibilidad de los programas también serían de utilidad, es decir, saber durante cuánto tiempo se mantienen los resultados obtenidos. La inclusión de mediciones a largo plazo nos podría dar mayor información al respecto.

La utilización de otros cortometrajes, tanto de la misma productora como de otras, sería también una labor encomiable. También sería elogiable aplicar el programa a otros rangos de edad y ver las diferencias que se pueden encontrar.

Debido a la preocupación mediática actual sobre los conflictos escolares, resultaría interesante incluir variables como conducta social en futuras líneas de investigación, utilizando también el Cine como herramienta de análisis y estudio.



# Capítulo 7



## CAPÍTULO 7: FUENTES DE INFORMACIÓN

### 7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J.I. (2005). Estrategias de Edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 23-34. Recuperado el 1 de Mayo de 2016 desde <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=24&articulo=24-2005-05>

Aguaded, J. I. (2012). La educación. Una apuesta de mañana necesaria para hoy. *Aularia*, 1(2), 23-34. Recuperado el 1 de Mayo de 2016 desde <http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=70>

Agulló, M.J., Filella, F., Soldevila, A y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de educación*, 354, 347-349. Recuperado el 11 de Marzo de 2013 desde [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_31.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_31.pdf)

Agulló, M.J. (2003). La educación emocional en el ciclo medio de primaria: aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano. Lleida: Universidad de Lleida.

Alameida, L., Prieto, M.D., Ferrando, M., Oliveira, E. & Ferrándiz, C. (2008). Torrance's Test of Creative Thinking: the question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 53-58. Recuperado el 10 de Abril de 2014 desde <http://www.elsevier.com/locate/tsc>

Alonso, M. L. y Pereira, M.C. (2000): El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social*,

*Revista Interuniversitaria*. Murcia, 5, 127-147. Recuperado el 3 de Diciembre de 2015 desde: [http://consumoetico.webs.uvigo.es/textos/textos/cine\\_como\\_medio\\_recurso\\_para\\_la\\_educacion\\_en\\_valores.doc](http://consumoetico.webs.uvigo.es/textos/textos/cine_como_medio_recurso_para_la_educacion_en_valores.doc)

Allueva, P. (2002). Desarrollo de la creatividad. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Persona*, 5, 67-81. Recuperado el 10 de Abril de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118132003.pdf>.

Álvarez, E.P. y Núñez, P. (2013): Uso de las redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook. *Historia y Comunicación Social*, 18(11), 53-62. Recuperado el 1 de Febrero de 2015 desde: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44225/41787>

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de un programa de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. Recuperado el 11 de Marzo de 2014 desde: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M\\_WGIHjrl2wJ:revistas.um.es/rie/article/](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M_WGIHjrl2wJ:revistas.um.es/rie/article/)

Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.

Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de Educación Emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *REOP*, 23(1), 39-49. Recuperado el 11 de Marzo de 2014 desde: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>.



Ambròs, A. y Breu, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Ander-Egg, E. (1989). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Humanitas.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación sociocultural*. Madrid: Popular.

Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Humanitas.

Arboleda Estudillo, R. (2012). *Repercusiones del consumo de dibujo animado sobre la creatividad infantil*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Artola, T, Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B. y Sánchez, N. (2012). *P.I.C. Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA ediciones.

Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 14, 157-175. Recuperado el 1 de Mayo de 2016 desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4184243.pdf>.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Inventory (EQ-i): a test of Emotional Intelligence*. Canadá: Multi-Health Systems

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bas

Berlyne, N. (1972). Confabulation. *The British Journal of Psychiatry*, 120 (554), 31-39. Recuperado el 3 de Junio de 2014 desde: <http://bjp.rcpsych.org/content/120/554/31>

Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2009) *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea

Berrueco, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 y 6 años*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Betancourt, J. (2004). *Atmosferas creativas 2: rompiendo candados mentales*. México: El Manual Moderno.

Bisquerra, R. (2002): La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.) *Manual de orientación y tutoría* (pp.144/169-144/183). Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Murcia: *RIE*, 21. Recuperado el 16 de Marzo de 2014 desde: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. Recuperado el 15 de Marzo de 2014 desde: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado el 16 de Marzo de 2014 desde: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>

Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis

Bisquerra, R. (Coord.)(2012): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu.

Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza y Janés.

Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

Bravo, F. (2010): El cine-fórum como recurso educativo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 27. Recuperado el 1 de Diciembre de 2015 desde: [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_27.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_27.html)

Bruno, F. (1995): *Psicología infantil y desarrollo: Enciclopedia familiar*. México: Editorial Trillas.

Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008): El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 1, (4). Recuperado el 11 de marzo de 2014 desde: [http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5\\_art5\\_pn\\_sb.pdf](http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art5_pn_sb.pdf).

Cabello Velasco, A.M. (2007): El desarrollo afectivo y social en la edad de la educación primaria. Aspectos teóricos. *Revista innovación y experiencias educativas*, 1. Recuperado el 11 de Marzo de 2014 desde: [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_1.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_1.html)

Catmull, E. (2008). How Pixar fosters collective creativity. *Harvard Business Review*, September. Recuperado el 24 de Junio de 2016 desde: <http://www.hbr.org>

Ciszkszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the trait emotional intelligence questionnaire-short form (Teique-Sf) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Liminañana, R.M. (2003). *C.R.E.A. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.U.

Correyero, B. y Melgarejo, I. (2010). Cine, música y valores: de Blancanieves a Tiana. En Pérez Tornero, J.M. (Ed) *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Congreso Euro-americano.

Darwin, C.(1965). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (Trabajo original publicado en 1872)

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana-Unesco

De la Torre, S. y Violant, V. (Comps.)(2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. (1)*. Málaga: Aljibe.

De la Torre, S. y Violant, V. (Comps.)(2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. (2)*. Málaga: Aljibe.

Escudero, I. y Bermúdez, X. (Comps.) (2010) *Cine y educación: el cine como arte, forma de conocimiento y recurso didáctico. Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior*. Madrid: UNED.

Erikson, E. (2000): *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi\_Health Systems, Inc.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado el 20 de Enero de 2015 desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado el 20 de enero de 2015 desde: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6, (2). Recuperado el 22 de Febrero de 2015 desde: <http://reide.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77. Recuperado el 20 de Febrero de 2015 desde: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado el 20 de Febrero de 2015 desde: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>.

Fernández Mejías, C. (2012): *Inducción de emociones en condiciones experimentales: un banco de estímulos audiovisuales*. Madrid: Universidad Autónoma.

Ferrando Prieto, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico con alumnos de altas capacidades*. Tesis de doctorado. Murcia: Universidad de Murcia.

Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C., y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica e Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 21-50

Ferrando, M. et al. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19 (3), 448-496. Recuperado el 11 de Abril de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121928003.pdf>.

Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 383-400, Recuperado el 22 de Junio de 2016 desde: [www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_243.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_243.pdf)

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló Morera, M.J. y Oriol Granado, X. (2014): Resultados de la aplicación de un programa de Educación Emocional

en Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147. Recuperado el 22 de Junio de 2016 desde: <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articuloultimonumero?idArticulo=4212244>

Filella, G. (2014): *Aprendre a conviure. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcelona: Barcanova.

Franco Justo, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil. *Relieve*, 10 (2), 245-266. Recuperado el 22 de Noviembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91610206.pdf>.

Franco Justo, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el 22 de Noviembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15508104.pdf>.

Franco Justo, C. y Justo Martínez, E. (2010). Barrio Sésamo y Creatividad Infantil: efectos de un programa psicoeducativo. *Bordón*, 62 (4), 81-94. Recuperado el 23 de Noviembre de 2013 desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648503.pdf>.

Franco, C. y Alonso, J.M. (2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Aula Abierta*, 39 (2), 113-122. Recuperado el 23 de Noviembre de 2013 desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3621387.pdf>.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concienciación en el medio rural*. Buenos Aires: s.XXI



Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71. Recuperado el 22 de Marzo de 2014 desde: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6EluNecASVUJ:www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>

Garaigordobil, M. (1994). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco Tesis doctoral presentada en 1992.

Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para operar y crear en grupo (8-10 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Garaigordobil, M. (1995b). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 49, 69-86. Recuperado el 12 de Abril de 2014 desde: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6EluNecASVUJ:www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>

Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. y Pérez, J.I. (2005). Escala de Personalidad Creadora: estudio exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26 (3), 345-364. Recuperado el 12 de Abril de 2014 desde: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6EluNecASVUJ:www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>

Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: evaluación de programas de intervención para educación infantil primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.

García García, F. (1978). *Creatividad e imagen en los niños. (Experiencia comparativa de creatividad icónica en un colectivo de niños de edades comprendidas entre los diez y doce años)*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

García García, F. (1984). *Estudios de creatividad en niños de edad escolar*. Madrid: Universidad Complutense.

García García, F. (2006). De la convergencia tecnológica a la convergencia comunicativa en la educación y el progreso. *Icono 14*, 4(1), 1-19. Consultado el 2 de Noviembre de 2015. DOI: [10.7195/ri14.v4i1.394](https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.394)

García Matilla, A. (2010). Publicitar la educación en la universidad del siglo XXI. En Aparici, R. (Ed.). *Educación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el s.XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gil Quintana, J. (2016). La nueva realidad MOOC, una ventana abierta a la educación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 59-68. Consultado el 18 de Julio de 2015. DOI: [10.1498/MEDCOM2016.7.2.5](https://doi.org/10.1498/MEDCOM2016.7.2.5).

Jimeno Collado, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Palomino, J. (2012): Influencia del maltrato físico y psicológico en el desarrollo de la autoestima en niños de la institución educativa primaria 4052 Buenos Aires de Cayma-Arequipa-Perú. *Revista Comunic@ción*, VIII, 1. Recuperado el 9 de marzo de 2014 desde: <http://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/search/authors/view?firstName=Juan&middleName=&lastName=Gómez%20Palomino&affiliation=Universidad%20Nacional%20del%20Altiplano&country=PE>

González, J (2009): cine y educación: ¿Dos cabalgan juntos? Redvisual. *Miradas sobre cine*, 11 Recuperado el 12 de Mayo de 2013 desde: <http://www.redvisual.net/pdf//rv11/jesusgonzalez.pdf>

Gough H.G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398-1405. Recuperado el 11 de Abril de 2014 desde: [http://www.indiana.edu/~bobweb/r546/modules/creativity/creativity\\_tests/gough\\_personality\\_scale.html](http://www.indiana.edu/~bobweb/r546/modules/creativity/creativity_tests/gough_personality_scale.html)

Guilford, J.P.(1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Creative Behaviour*, 1, 3-14. Consultado el 12 de Abril de 2014. DOI: [10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x](https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x)

Guilford, J.P. (1983). Transformation: abilities or functions. *Journal of Creative Behaviour*, 17(2), 75-86. Consultado el 12 de Abril de 2014. DOI: [10.1002/j.2162-6057.1983.tb00977.x](https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1983.tb00977.x)

Guijo Blanco, V. (2002): *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de 5 y 6 años*. Tesis de Doctorado. Burgos: Universidad de Burgos

Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw-Hill

Gutiérrez, M.C., Pereira, M.C. y Valero, L. (2006): El cine como instrumento de alfabetización emocional. Salamanca: *Teoría de la Educación*, 18. Recuperado el 2 de Enero de 2014 desde: <http://www.revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/3219/3247>

Hernstein, R.J. & Murray, C.(1994). *The bell curve. Intelligence and Class Structure in American life*. New York: F.P. Papersbacks

Iglesias, M. y González, C. (2012). Radiografía del consumo de medios de comunicación. *Icono 14*, 10(3), 100-115. Consultado el 20 de Junio de 2016. DOI: [dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.212](https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.212)

INEE (2011). *PIRLS-TIMSS. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español*. Madrid: MECD

INEE (2016). *TIMSS2015. Estudio Internacional de tendencias en matemáticas y ciencias IEA. Informe español: Resultados y contexto*. Madrid: MECD

Jarné, J.E. (2007). Cine y Educación: la fuerza de las emociones. En Gallego, J y Granizo, C. (Coords): *Cine y habilidades para la vida. Programa Cine y Salud*. Zaragoza: Dirección General de Salud Pública Gobierno de Aragón.

Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, M.C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 131-150. Recuperado el 12 de Septiembre de 2015 desde: [www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_117.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_117.pdf)

Justo Martínez, E. y Franco Justo, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de Educación Infantil. *Bordón*, 60 (2), 107-122. Recuperado el 1 de Marzo de 2014 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717068>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunidad*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Kirton, M.J. (1987). *Kirton Adaptation-Innovation Inventory manual*. United Kingdom: Occupational researche centre.

Kohlberg, L. (1981). Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18. Consultado el 23 de Septiembre de 2014. DOI: [10.1080/02103702.1982.10821935](https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935)

Kóhler, W. (1925). *The Mentality of Apes*. New York: Liverigh

Logan, M. y Logan, G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau

López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado el 11 de Marzo de 2015 desde: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1209146070.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209146070.pdf).

López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis de Doctorado. Murcia: Universidad de Murcia.

López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos FHyCS-UNju*, 35, 31-40. Recuperado el 12 de Abril de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/185/18512511006.pdf>.

López Romero, L. (2012). La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *Icono 14*, 10(3), 85-99. Consultado el 17 de Junio de 2015. DOI: [10.7195/ri14.v10i3.184](https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.184)

Mallart, J. y Solaz, C (2004): Educació en valors a través del cinema. Barcelona: *Revista catalana de pedagogia*, 3, 161-181. Recuperado el 2 de Diciembre de 2015 desde: [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Y1-7Vek7Pu4J:scholar.google.com/&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Y1-7Vek7Pu4J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5)

Malzman, I.(1960). On the training of originality. *Psychological review*, 67(4), 229-242. Recuperado el 14 de Abril de 2014 desde: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1961-03121-001>

Marina, J.A. (Coord.) (2014). Creatividad en la educación, educación en la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (Ed). Recuperado el 2 de Abril de 2014 desde: <http://faros.hsjdbcn.org>

Martínez-Beltrán, J.M. y Rimms, S. (1985). *Cuestionario de Creatividad*. Madrid: San Pio X

Masterman, L. (1993). La enseñanza en los medios de comunicación. Madrid: De la Torre.

Matussek, P. (1977). *La creatividad*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeigist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence*. California: Jossey Bass.

MECD (2013). PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto. Madrid. Recuperado el 14 de Marzo de 2016 desde: <http://mecd.gob.es/inee>

MECD (2013). Marco común de competencia digital docente. V2.0. INTEF. Recuperado el 14 de Marzo de 2016 desde: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>



Mednick, S. (1962). The associative basis of creativity process. *Psychological Review*, 69 (3), 220-232. Recuperado el 11 de Abril de 2014 desde: [www.tamu.edu/faculty/stevesmith/689/Mednick%201962.pdf](http://www.tamu.edu/faculty/stevesmith/689/Mednick%201962.pdf)

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide

Mooney, R.L.(1963). *A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent*. New York: Wiley

Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013): Diseño, aplicación y evaluación de un plan de Educación Emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EdusPykhé*, 12(1), 3-21. Recuperado el 11 de Marzo de 2014 desde: <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/07/disec3b1o-de-un-plan-de-educac3b3n-emocional-en-guipc3bazcoa.pdf>.

Myers, I.B. (1962). *Manual: The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service

Oliva, A., Parra, A. Y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 93-106. Recuperado el 1 de Mayo de 2014 desde: <http://personal.us.es/oliva/estilos%20parentales%20tipologico.pdf>.

Oliveira, E.P., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M. y Prieto, M.D. (2009). Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562-

567. Recuperado el 1 de Mayo de 2014 desde:  
<http://www.psicothema.com/pdf/3671.pdf>.

Osborn, A.F. (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribners

Palacios, J.(2002). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología

Palou, S. (2004): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252. Recuperado el 11 de Marzo de 2014 desde:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029519011>

Pereira, M. C. (2007): *El valor social del cine en la infancia*. A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.

Pereira, M.C. (2005): *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.

Pérez-Escoda, N et al (2013): Evaluación de un programa de Educación Emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16.1, 233-254. Recuperado el 25 de Mayo de 2014 desde:  
<http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf>.

Pérez-Escoda, N. et al (2012): Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (10), 1183-1208. Recuperado el 25 de Mayo de 2014 desde: [http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art_28_756.pdf)

Pérez Guerrero, A.M. (2013). *Pixar. Las claves del éxito*. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A.

Pérez, J.L. y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2):153-159. Recuperado el 12 de Abril de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029519011>

Petrides K.V. & Furnham (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. Consultado el 23 de Febrero de 2014. DOI: [10.1002/per.416](https://doi.org/10.1002/per.416)

Petrides K.V. & Furnham (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. Recuperado el 23 de Febrero de 2014 desde: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.749&rep=rep1&type=pdf>.

Perkins, D.(2012). *Project Zero. Perspectives on learning*. University Cambridge: Harvard University. Recuperado el 22 de Marzo de 2014 desde:

[http://www.pz.harvard.edu/professional-development/events-institutes/project-zero-perspectives-learning-together-leading?\\_ga=2.16343026.573171987.1500372145-117828078.1500372145](http://www.pz.harvard.edu/professional-development/events-institutes/project-zero-perspectives-learning-together-leading?_ga=2.16343026.573171987.1500372145-117828078.1500372145)

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Porto, L. (2012). *Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar. Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Prado, D. (2001). *Educrea: la creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM

Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: Ediciones SM

Prieto, M.D., López, O., Bermejo, R., Renzulli, J. Y Castejón, J.L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414. Recuperado el 1 de Mayo de 2014 desde: <http://www.psicothema.com/pdf/741.pdf>.

Prieto, M.D., López, O., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una

muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 21(1), 201-213. Recuperado el 1 de Mayo de 2014 desde: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99171/94771>.

Prieto, M.D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R. & Sánchez, C. (2006) *Creative abilities in early childhood*. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 277-290. Recuperado el 1 de Mayo de 2014 desde: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476718X06067580>

Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía Ciccus.

Prieto Castillo, D. (2000). *Comunicación, universidad y desarrollo*. Buenos Aires: Universidad la Plata.

Ramos Álvarez, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Granada: Universidad de Granada.

Ribes, R., Bisquerra, R. Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17 (1), 5-17. Recuperado el 22 de Junio de 2016 desde: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf>.

Ridao, A. (2005). Creatividad en educación inicial: caminos en juego. *Recreate*, 3. Recuperado el 11 de Marzo de 2015 desde:

[http://www.iacat.com/revista/recreate03/educacio\\_incial.htm](http://www.iacat.com/revista/recreate03/educacio_incial.htm)

Rocher, G. (1990). Introducción a la Sociología general. Barcelona: Herder

Romo, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente. Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27-28, 175-192. Consultado el 10 de Abril de 2014 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Romo, M., Benlliure, V.A. y Sánchez Ruiz, M.J. (2008). *Test de Creatividad Infantil*. Madrid: TEA Ediciones

Ruiz Gutiérrez, S (2010). *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil*. Tesis de Doctorado. Málaga: Universidad de Málaga.

Salovey, P.& Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. Consultado el 10 de Abril de 2014. DOI: [10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)

Salovey, P. y Sluyter, D.J.(Eds.), (1997). *Emotional devopment and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consume empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84. Consultado el 1 de Mayo de 2016. DOI: [10.7195/ri14.v10i3.210](https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210)

Sandoval, Y. y Aguaded, I. (2012). Nuevas audiencias y nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono* 14, 10(3), 8-22. Consultado el 1 de Mayo de 2016. DOI: [10.7195/ri14.v10i3.197](https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.197)

Sternberg, R.J. (1985). Human intelligence: the model is the message. *Science*, 230, 1111-1118. Consultado el 11 de Marzo de 2014. DOI: [10.1126/science.230.4730.1111](https://doi.org/10.1126/science.230.4730.1111)

Sternberg, R.J. and Lubart, T.I. (1992). Creativity: Its nature and assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253. Consultado el 11 de Marzo de 2014. DOI: [10.1177/0143034392133004](https://doi.org/10.1177/0143034392133004)

Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós

Shapiro, L. (1997): *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor, SA.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado el 3 de Mayo de 2016 desde: <http://es.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation>

Sikora, J. (1977). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz

Simberg, A. (1975). Los obstáculos de la creatividad. En G. Davis y J. Scott (Eds.)(1975) *Estrategias para la creatividad* (123-141). Buenos Aires: Paidós.

Skinner, B.F. (1938). *The behaviour of organisms*. New York: Appleton-Crafts

Subbotsky, E., Hyster, C & Jones, N.(2010). Watching films with magical content facilitates creativity in children. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 261-277. Consultado el 13 de Abril de 2014. DOI:

[10.2466/04.09.11.PMS.111.4.261-277](https://doi.org/10.2466/04.09.11.PMS.111.4.261-277)

Tejedor, F.J. y Etxebarria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla S.A.

Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual Research Edition. Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests , Forms A and B*. Princenton N.J.: Personnel Press.

UNESCO (1984). *La educación en materia de comunicación*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales, C.A.

Vygostky, L.(1978). *Mind in society: the development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Wallas, G.(1926). *The art of thought*. New York: Hacourt Brace

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor-Mec.

Winnicott, D.W. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Grancia.

## 7.2. FILMOGRAFÍA:

Los mejores cortos de Pixar (2007). Volumen 1. Walt Disney/ Pixar

Los mejores cortos de Pixar (2012). Volumen 2. . Walt Disney/ Pixar

## 7.3. NORMATIVA EUROPEA

- Recomendación 2006/952/EC relativa a la protección de menores y de la dignidad humana y al de derecho de réplica <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52007DC0833>
- Comunicación de la Comisión, de 20 diciembre 2007, COM (2007)0833 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/HIS/?uri=CELEX:52007DC0833>
- Informe, de 24 de noviembre de 2008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital 2008/2129 (INI) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES>

#### 7.4. DISPOSICIONES LEGALES ESPAÑOLAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (B.O.E.)*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual, *Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) de 1 de abril 2010*.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado (B.O.E.)*, 10 de diciembre de 2013, 295, sec I, 97858-97921
- Decret 108/2014 de 4 de julio del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7311, 16325-16694

#### 7.5. DIRECCIONES EN LA RED

<https://www.openeducationeuropa.eu/es>

<http://www.pixar.com>

<http://www.ub.edu/grop/es/>

<http://www.fundacionbotin.org>

[https://www.fundaciontelefonica.com/educacion\\_innovacion/](https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/)

<http://www.globalteacherprize.org/es/>

# Capítulo 8



## **CAPÍTULO 8: ÍNDICE FIGURAS, TABLAS E IMÁGENES.**

### **8.1.ÍNDICE FIGURAS**

- Figura 1: la ZDP según Vygotsky (1978). Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría del autor, p.71
- Figura 2: fases del proceso creativo de Wallas (1926). Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría del autor, p.85
- Figura 3: ejemplo Batería Verbal TTCT Fuente: Torrance (1974), p.104
- Figura 4: ejemplo subprueba Batería Gráfica TTCT Fuente: Torrance (1974), p.105
- Figura 5: estructura del programa de intervención Fuente: Elaboración propia, p.159
- Figura 6: forma dada para juego 1. Fuente: Torrance (1974), p.188
- Figura 7: ejemplo juego 2. Fuente: Torrance (1974), p.189
- Figura 8: ejemplo juego 3. Fuente: Torrance (1974), p.190
- Figura 9: test EA. Fuente: Garaigordobil (2005), p.191
- Figura 10: registro de participación Fuente: Elaboración propia, p.192
- Figura 11: resultados de la media en variable Creatividad pretest-postest. Fuente: Elaboración propia, p.209
- Figura 12: resultados en variable Creatividad pretest-postest en Grupo Experimental 1 por sexo Fuente: Elaboración propia, p.210
- Figura 13: resultados en variable Creatividad pretest-postest. en Grupo Experimental 2 por sexo Fuente: Elaboración propia, p.210
- Figura 14: resultados en variable Creatividad pretest-postest en Grupo Control por sexo Fuente: Elaboración propia, p.211
- Figura 15: resultados de la media en variable Autoconcepto pretest-postest. Fuente: Elaboración propia, p.212
- Figura 16: resultados en variable Creatividad pretest-postest en Grupo Experimental 1por sexo Fuente: Elaboración propia, p.212
- Figura 17: resultados en variable Creatividad pretest-postest en Grupo Experimental 2 por sexo Fuente: Elaboración propia, p.213

- Figura 18: resultados en variable Creatividad pretest-posttest en Grupo Control por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.213
- Figura 19: resultados de los factores en variable Creatividad pretest-posttest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia, p.214
- Figura 20: resultados de los factores en variable Creatividad pretest-posttest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia, p.215
- Figura 21: resultados de los factores en variable Creatividad pretest-posttest en Grupo Control. Fuente: Elaboración propia, p.215
- Figura 22: resultados en factores Creatividad pretest en Grupo Experimental 1 por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.216
- Figura 23: resultados en factores Creatividad posttest en Grupo Experimental 1 por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.217
- Figura 24: resultados en factores Creatividad pretest en Grupo Experimental 2 por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.218
- Figura 25: resultados en factores Creatividad posttest en Grupo Experimental 2 por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.219
- Figura 26: resultados en factores Creatividad pretest en Grupo Control por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.220
- Figura 27: resultados en factores Creatividad posttest en Grupo Control por sexo. Fuente: Elaboración propia, p.221
- Figura 28: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest-posttest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia, p.222
- Figura 29: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest-posttest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia, p.222
- Figura 30: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest-posttest en Grupo Control. Fuente: Elaboración propia, p.223
- Figura 31: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia, p.224
- Figura 32: resultados de los factores en variable Autoconcepto posttest en Grupo Experimental 1. Fuente: Elaboración propia, p.224

- Figura 33: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia, p.225
- Figura 34: resultados de los factores en variable Autoconcepto posttest en Grupo Experimental 2. Fuente: Elaboración propia, p.225
- Figura 35: resultados de los factores en variable Autoconcepto pretest en Grupo Control. Fuente: Elaboración propia, p.226
- Figura 36: resultados de los factores en variable Autoconcepto posttest en Grupo Control. Fuente: Elaboración propia, p.226
- Figura 37: evaluación del programa por parte de los alumnos. Fuente: Elaboración propia, p.227
- Figura 38: evaluación del programa por parte de los profesores Fuente: Elaboración propia, p.228

## 8.2.ÍNDICE TABLAS

- Tabla.1: estadios evolutivos Piaget (2001). Fuente: elaboración propia a partir teoría del autor, p.69
- Tabla 2: estadios cognitivos y correlación con desarrollo afectivo en Piaget (2001).  
Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría del autor. p.72
- Tabla 3: etapas del desarrollo en niños de 1º de Primaria. Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría de los autores, p.81
- Tabla 4: modelos teóricos de la Creatividad. Fuente: Elaboración propia, p.87
- Tabla 5: contenidos del Decreto Comunitat Valenciana 1º Primaria Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 2014, pp.135-142
- Tabla 6: sujetos que componen la muestra. Fuente: Elaboración propia, p.152
- Tabla 7: fases, sesiones y cortometrajes del programa. Fuente: Elaboración propia, p.160
- Tabla 8: contenidos del programa. Fuente: Elaboración propia, pp.161-170
- Tabla 9: pruebas utilizadas. Fuente: elaboración propia, p.185

- Tabla 10: número de alumnos participantes en el programa. Fuente: Elaboración, p.204
- Tabla 11: resultados del ANOVA en variable creatividad pretest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*, p.204
- Tabla 12: resultados del ANOVA en variable Autoconcepto pretest. Fuente: *IBM SPSS Statistics*, p.205
- Tabla 13: resultados del ANOVA en variable Creatividad posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics* p.205
- Tabla 14: resultados del ANOVA en variable Autoconcepto posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics* p.206
- Tabla 15: resultados del ANCOVA en variable Creatividad posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics* p. 207
- Tabla 16: resultados del ANCOVA en variable Autoconcepto posttest. Fuente: *IBM SPSS Statistics* p. 208

### 8.3 INDICE IMÁGENES

- Imagen 1: cortometraje Saltando. Bud Luckey/Roger Gould. 2003. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.172
- Imagen 2: cortometraje Abducido. Gary Rydstrom. 2006. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.174
- Imagen 3 : cortometraje Día y Noche. Gary Rydstrom. 2010. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.176
- Imagen 4: cortometraje Pajaritos. Ralph Eggleston. 2000. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.177
- Imagen 5: cortometraje Parcialmente nublado. Peter Sohn. 2009. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.179
- Imagen 6: cortometraje Tin Toy. John Lasseter. 1988. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.180
- Imagen 7: cortometraje Azulado. Saschka Unseld. 2013. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.182



- Imagen 8: cortometraje El hombre orquesta. Mark Andrews/ Andrew Jiménez. 2005. Fuente: <http://www.pixar.com>, p.184
- Imagen 9: una alumna inventa un animal al que llama *gatilóquín* Fuente: Elaboración propia, p. 230
- Imagen 10: una alumna inventa un animal al que llama *onicornio* Fuente: Elaboración propia, p.231
- Imagen 11: un alumno inventa un animal al que llama *elefantope*. Fuente: Elaboración propia., p.232
- Imagen 12: un alumno se siente especial por la caída de un diente. Fuente: Elaboración propia, p. 233
- Imagen 13: un alumno piensa que el marciano viene del *Planeta de Colores*. Fuente: Elaboración propia, p.234
- Imagen 14: un alumno piensa que el marciano viene del *Planeta de los Chuches*. Fuente: Elaboración propia, p.235
- Imagen 15: Planeta sin nombre dibujado por un alumno. Fuente: Elaboración propia, p.236
- Imagen 16: miedo a las cucarachas. Fuente: Elaboración propia, p.237
- Imagen 17: miedo a volar. Fuente: Elaboración propia, p.237
- Imagen 18: miedo a las arañas. Fuente: Elaboración propia, p.238
- Imagen 19: un alumno inventa un artilugio para superar sus miedos. Fuente: Elaboración propia, p.238
- Imagen 20: los superhéroes emocionales tienen ojos, láser, capa y vuelan. Fuente: Elaboración propia, p.239
- Imagen 21: para una niña, Lalila tiene guantes lila que detectan emociones. Fuente: Elaboración propia, p.240
- Imagen 22: Linterna verde escucha a sus amigos. Fuente: Elaboración propia, p.240
- Imagen 23: Los superhéroes emocionales lanzan corazones. Fuente: Elaboración propia, p.241
- Imagen 24: otro ejemplo realizado por una alumna. Fuente: Elaboración propia. p.241



# Capítulo 9

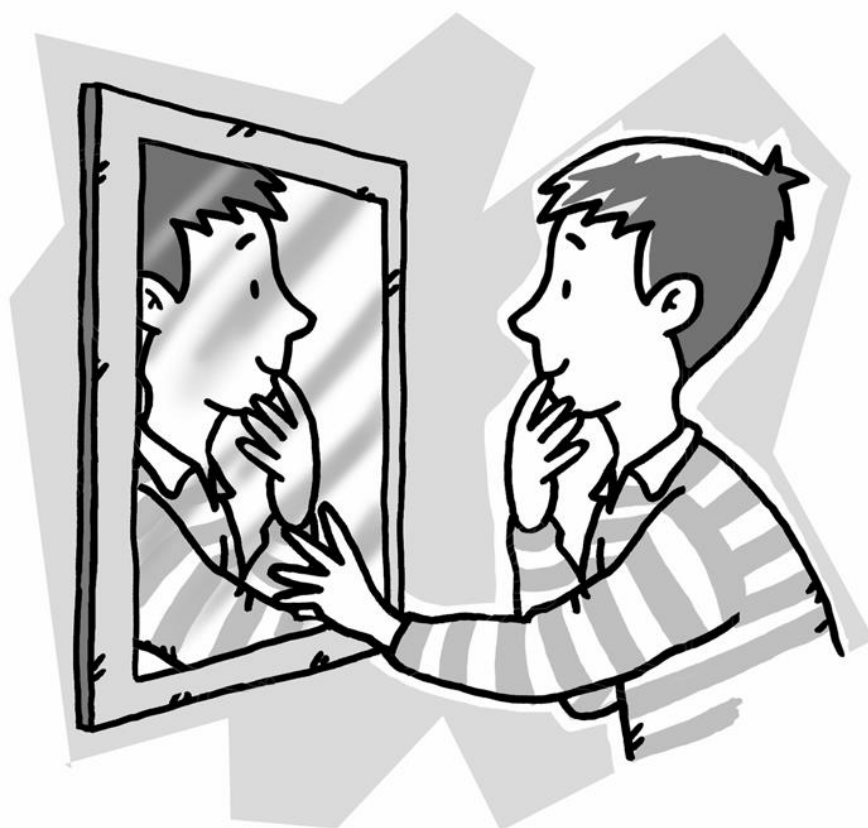


## CAPÍTULO 9. APÉNDICES

### 9.1. E. A. MUJERES

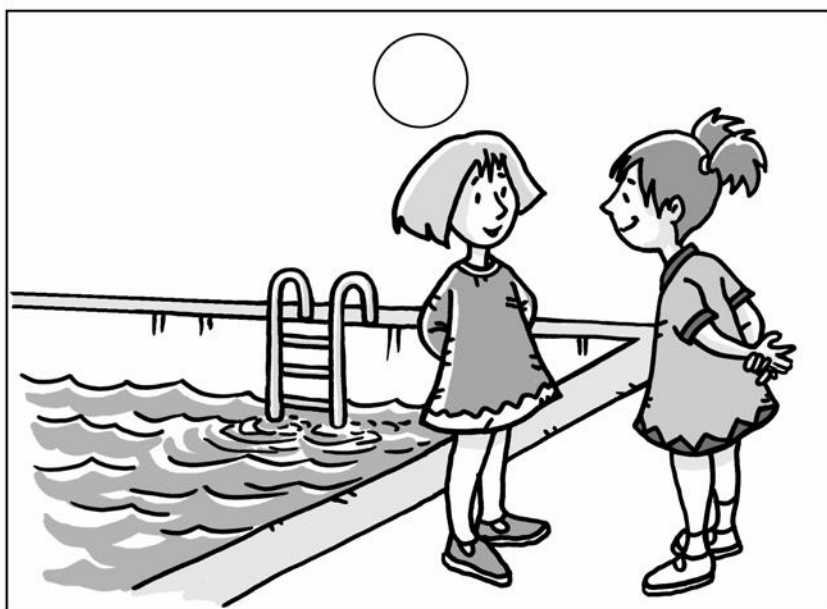
#### EA. ESCALA DE AUTOCONCEPTO Garaigordobil, M. (2005)

Mujeres



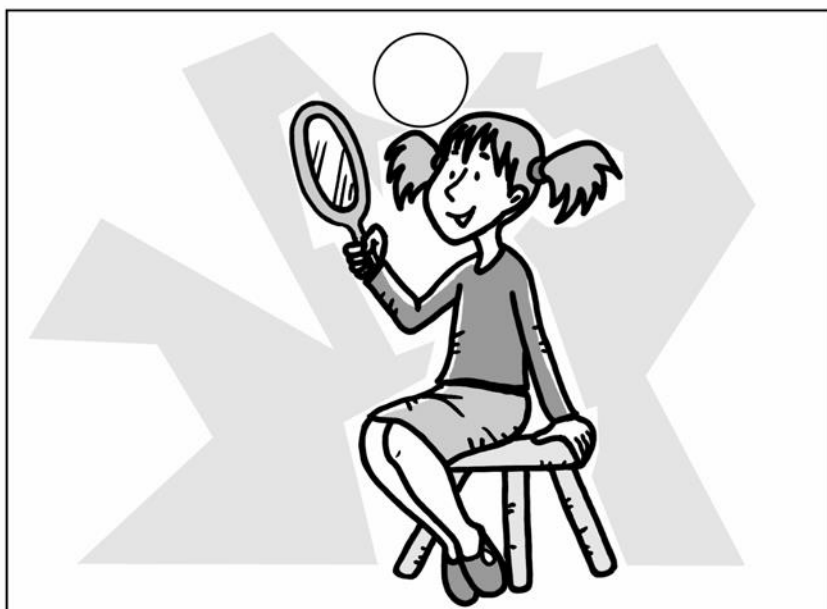




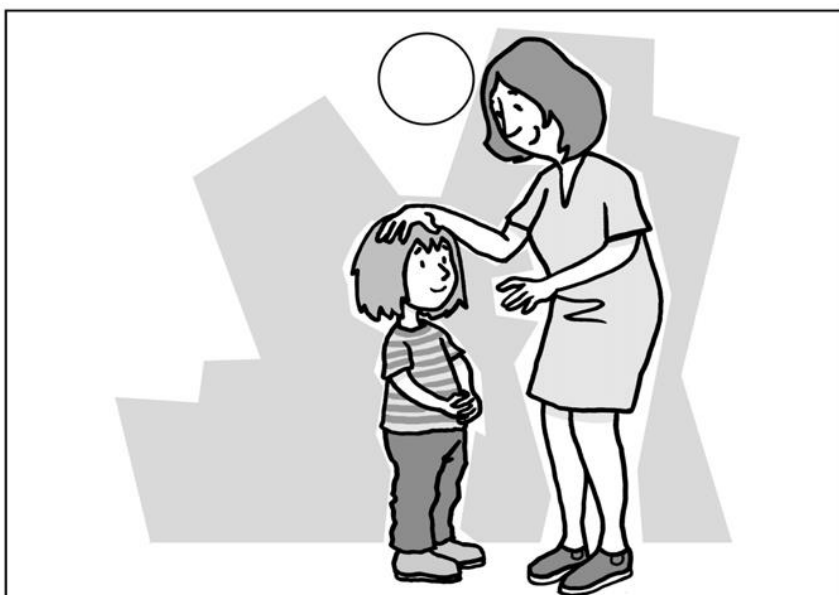


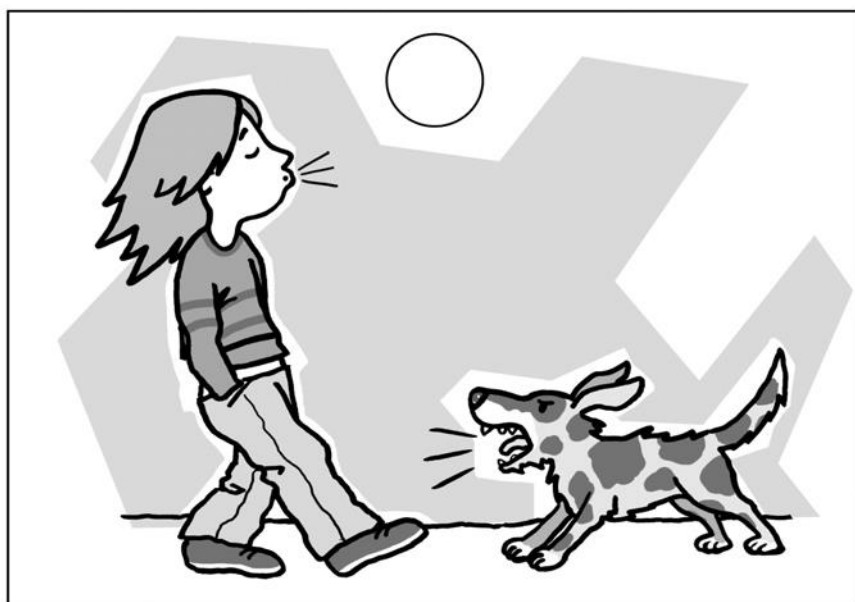
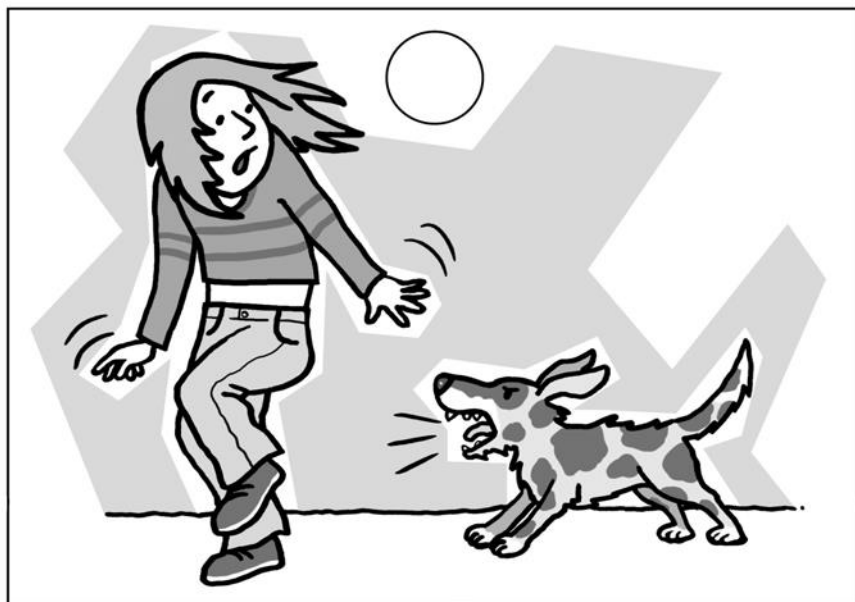


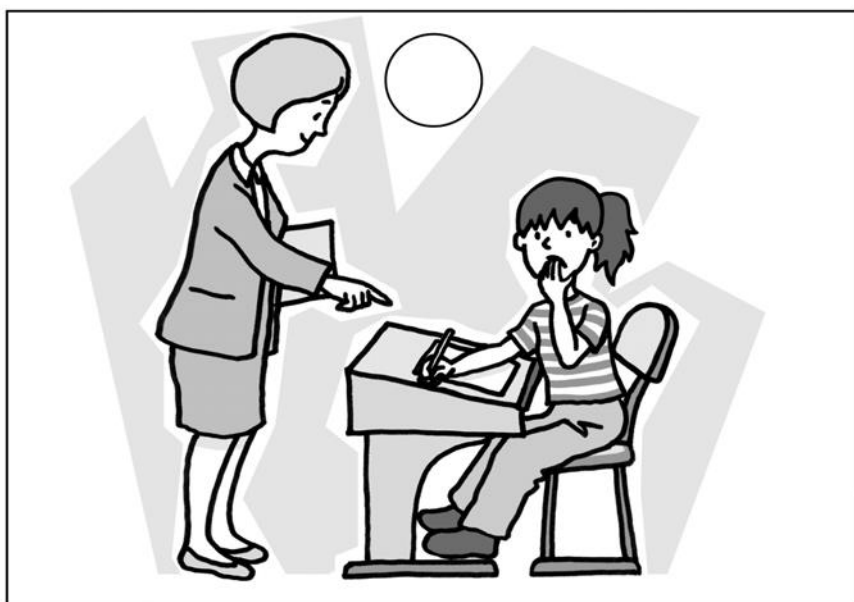


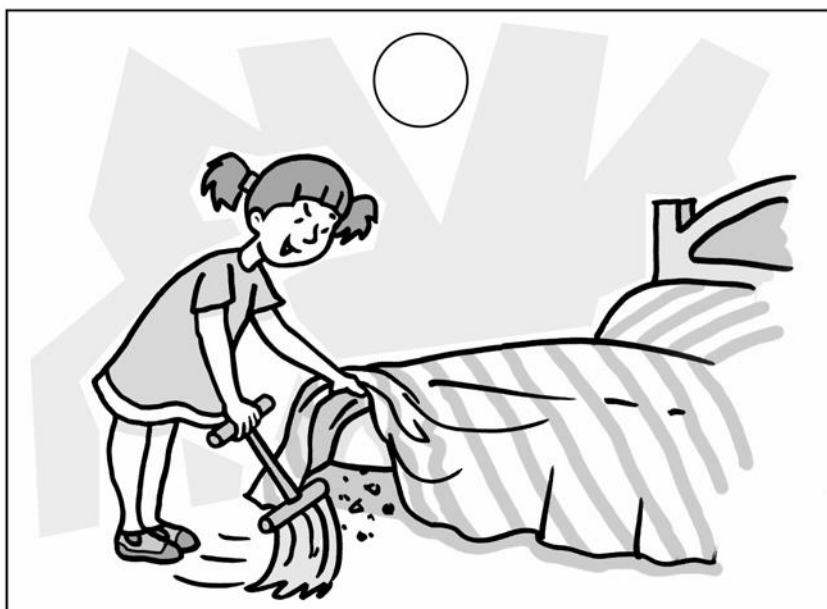






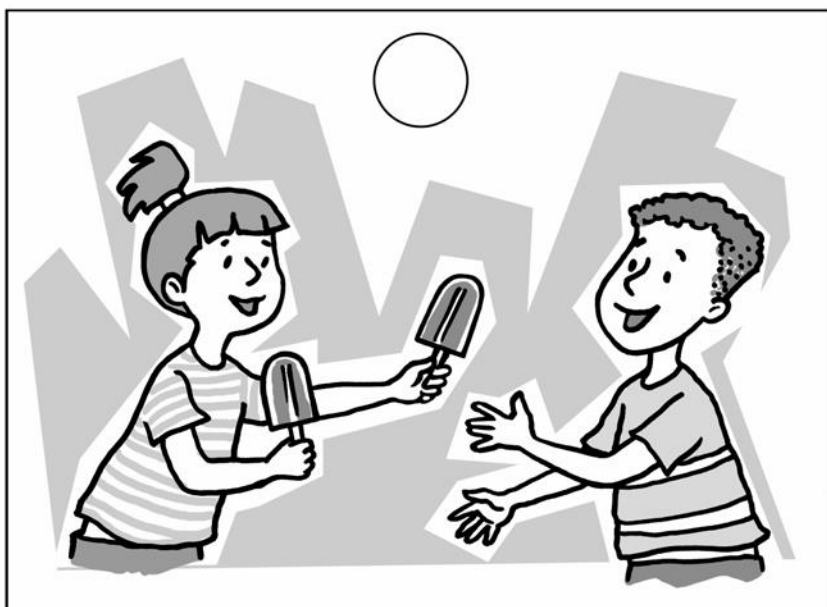
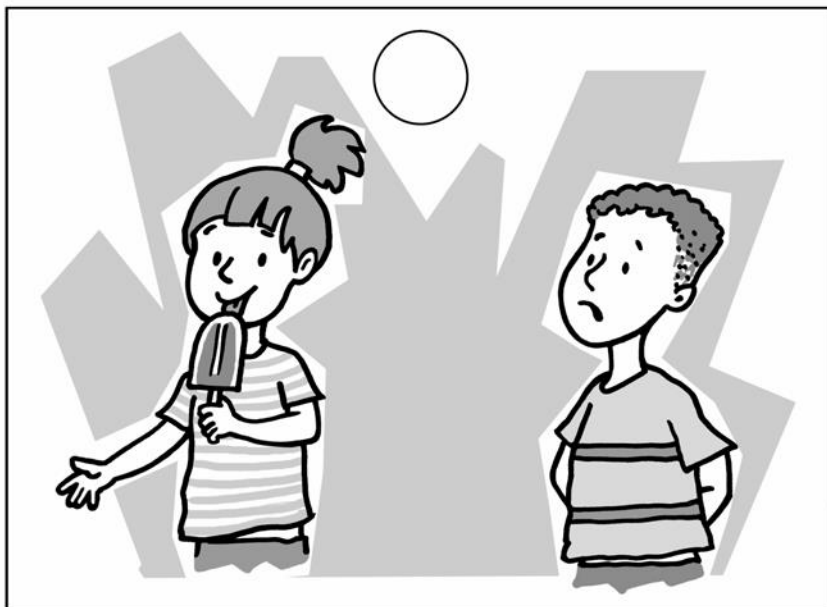


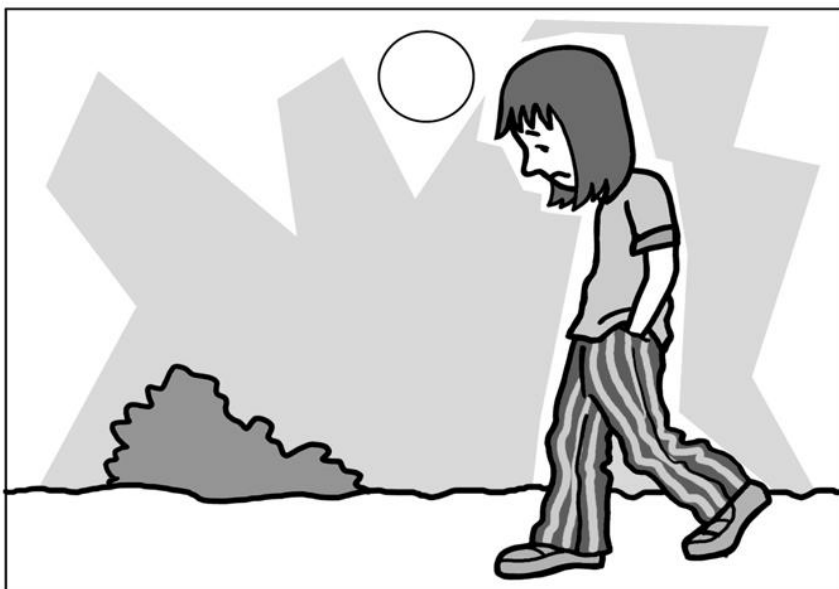


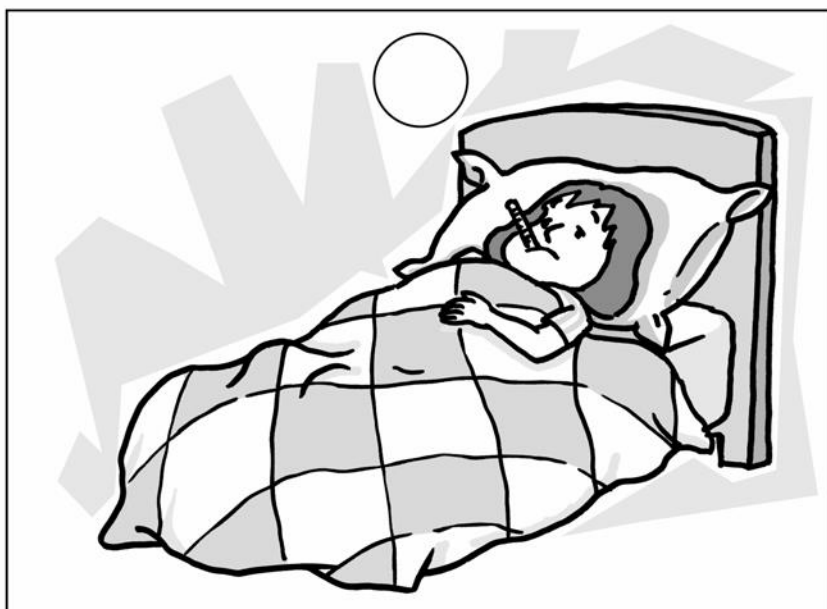
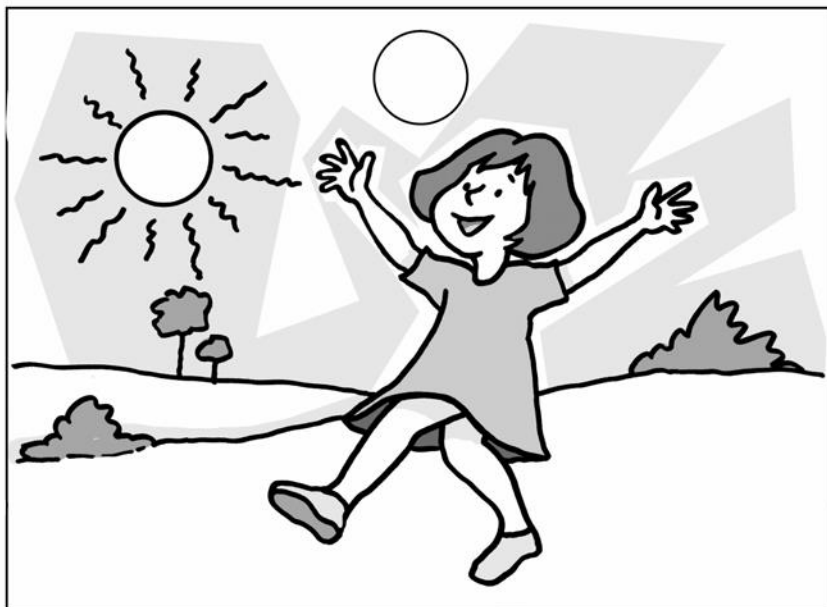


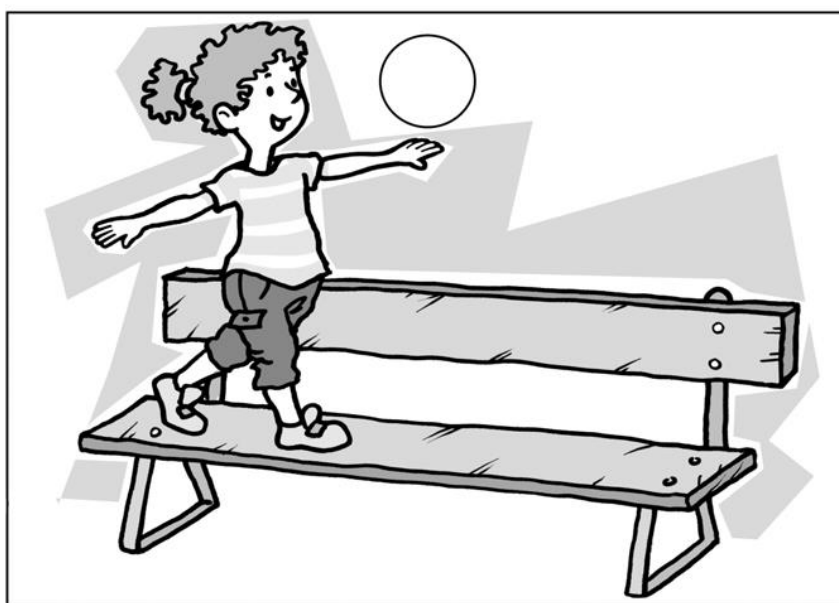
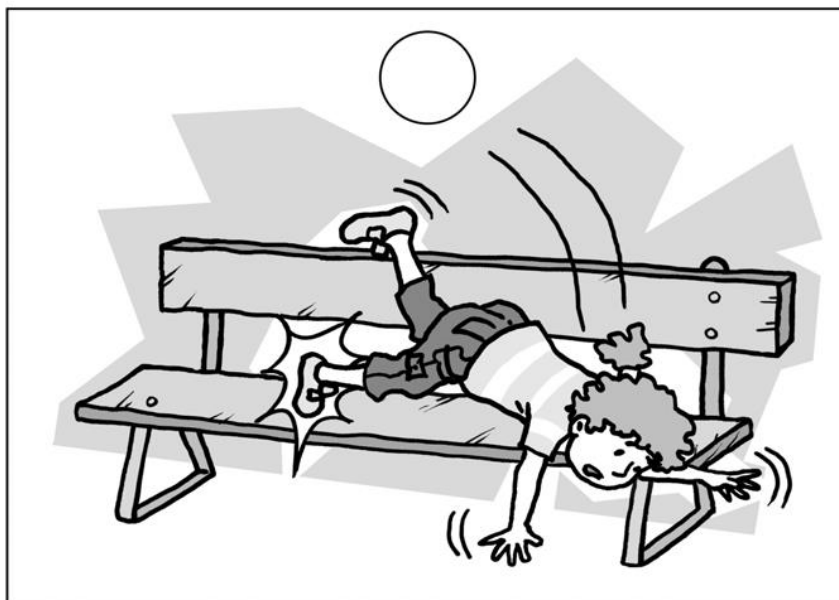




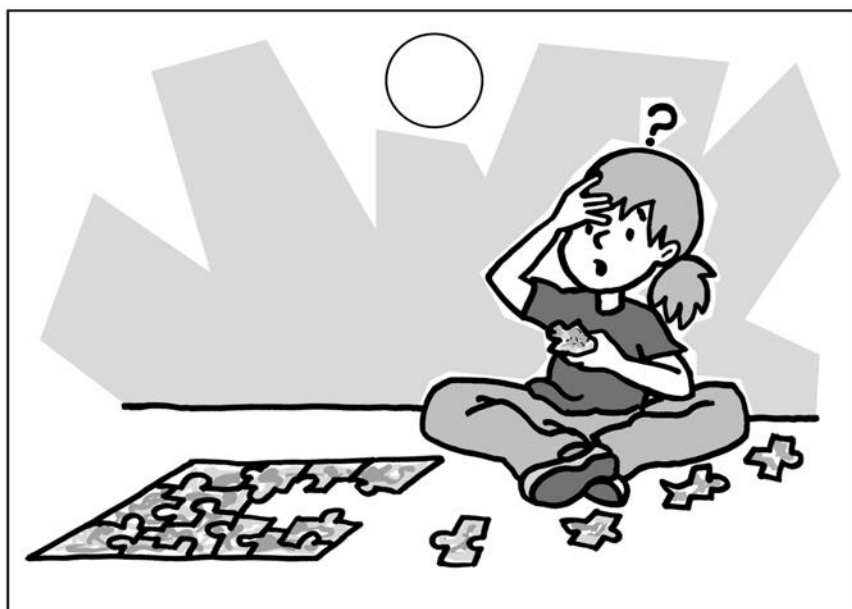
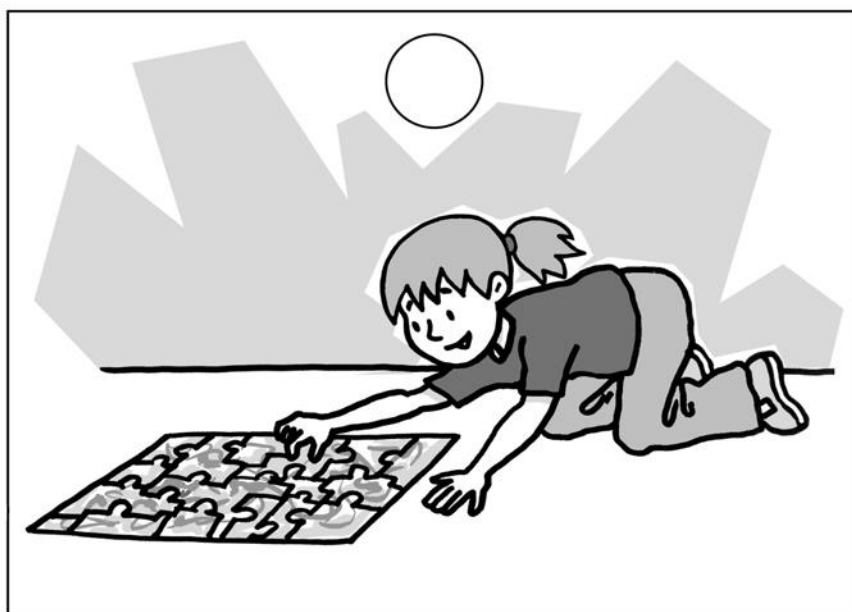


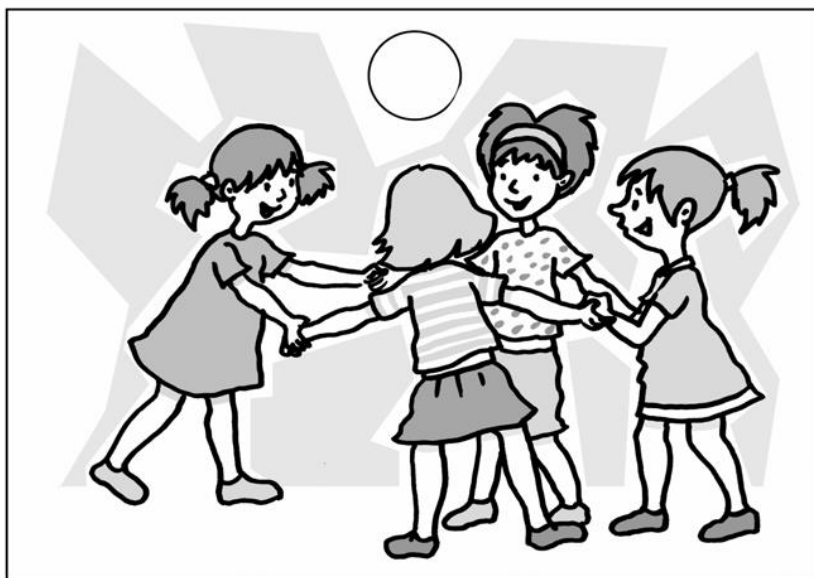
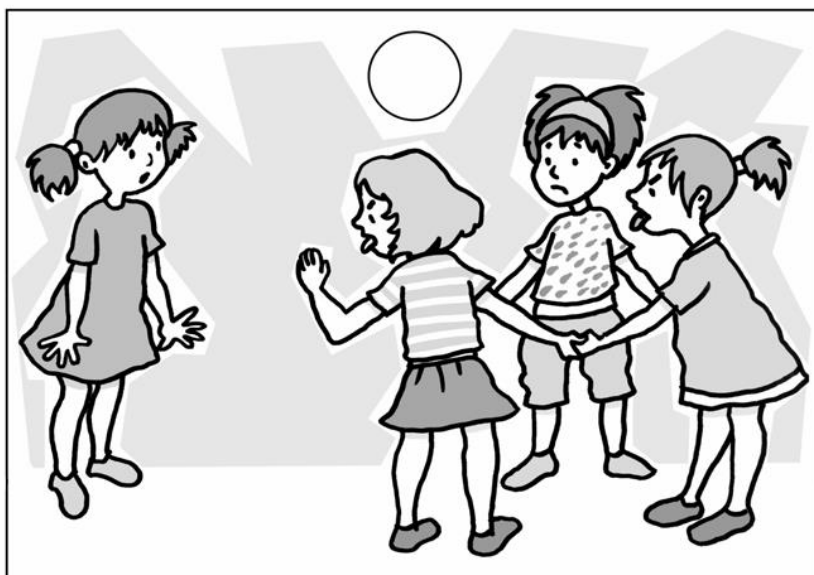






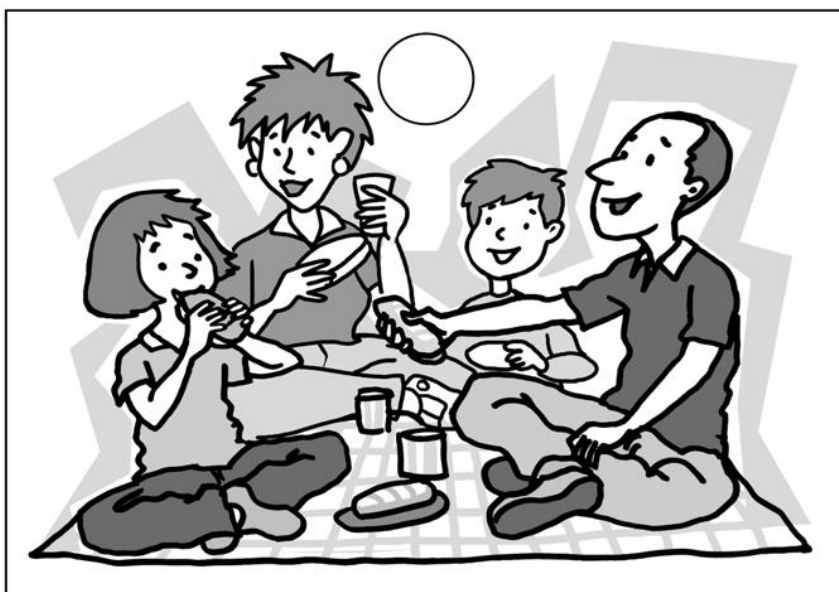
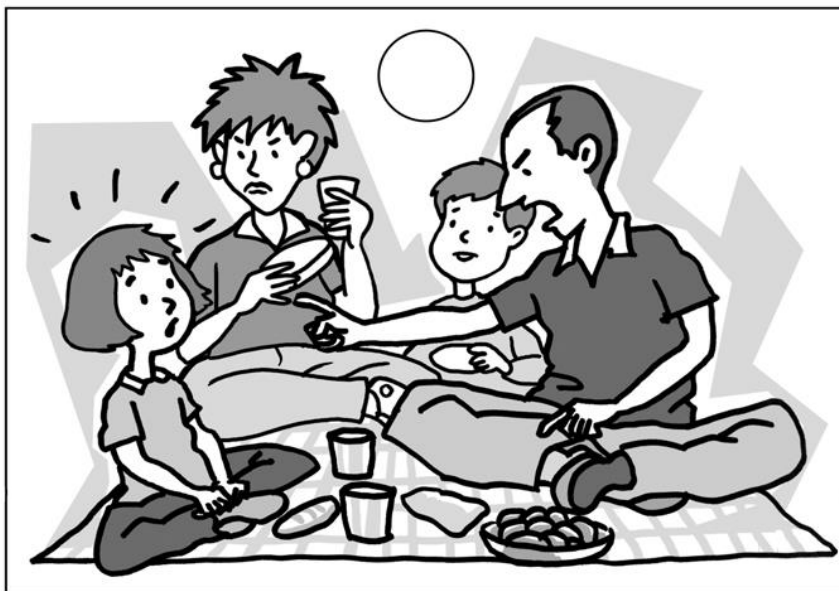










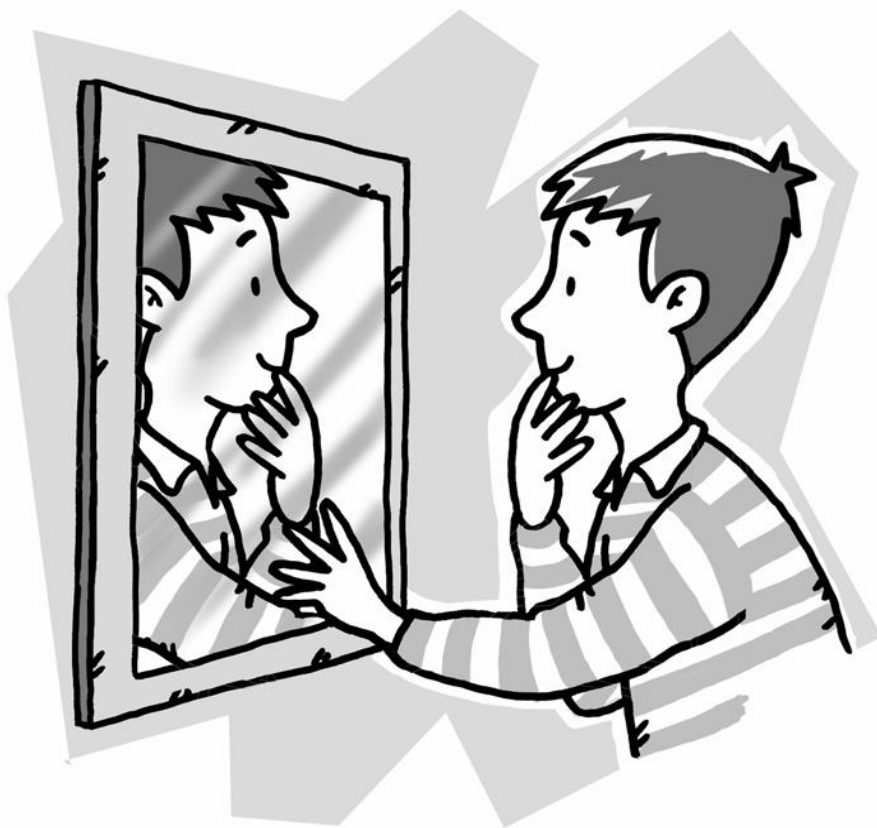


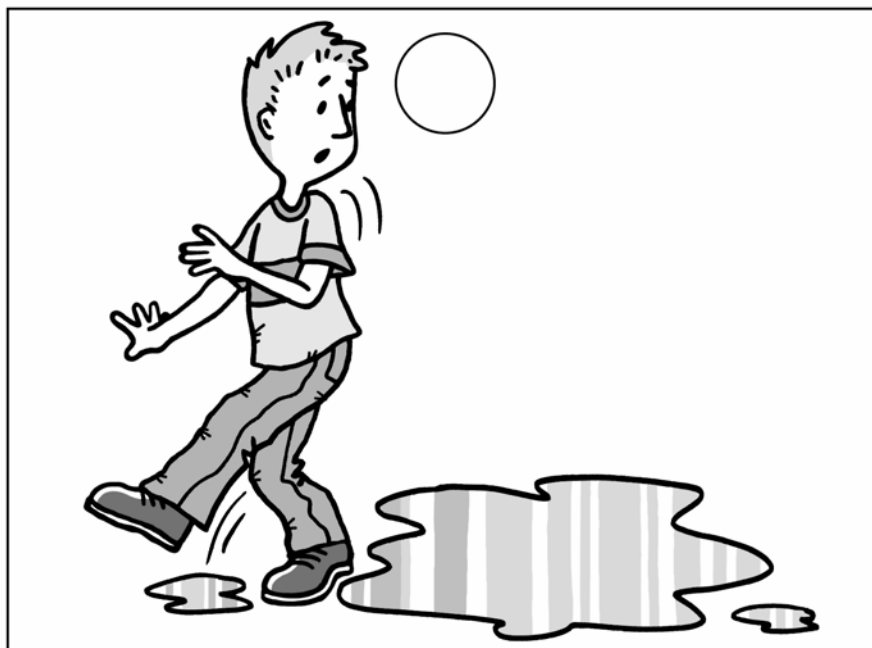
## 9.2. E.A. HOMBRES

### EA. ESCALA DE AUTOCONCEPTO

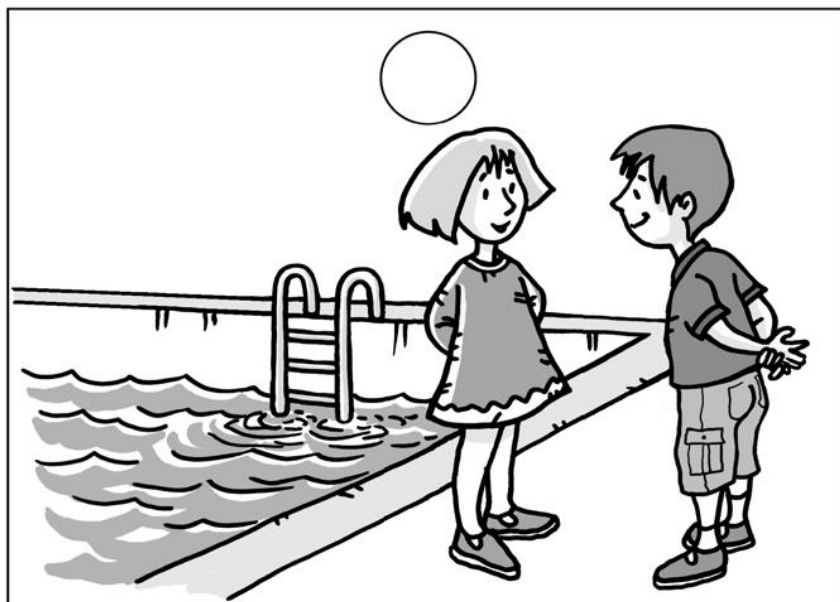
Garaigordobil, M. (2005)

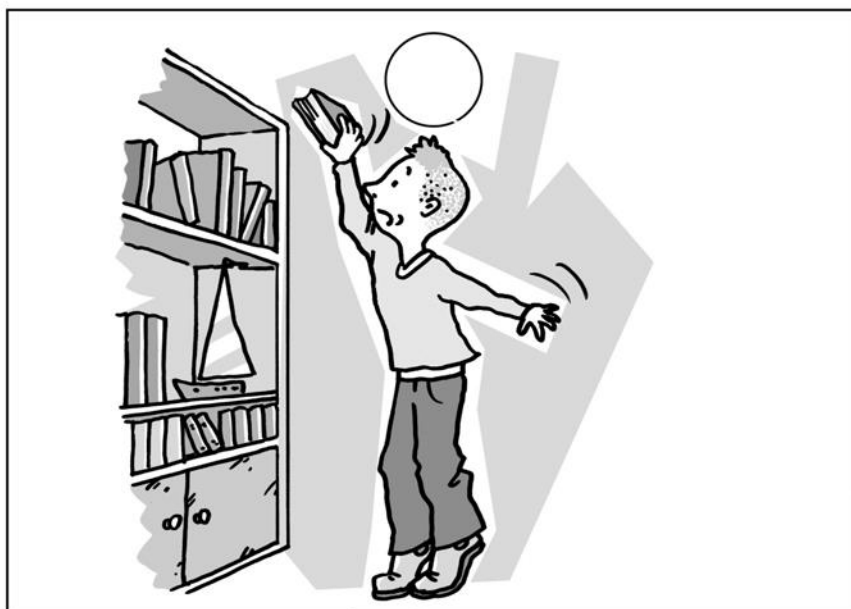
Varones







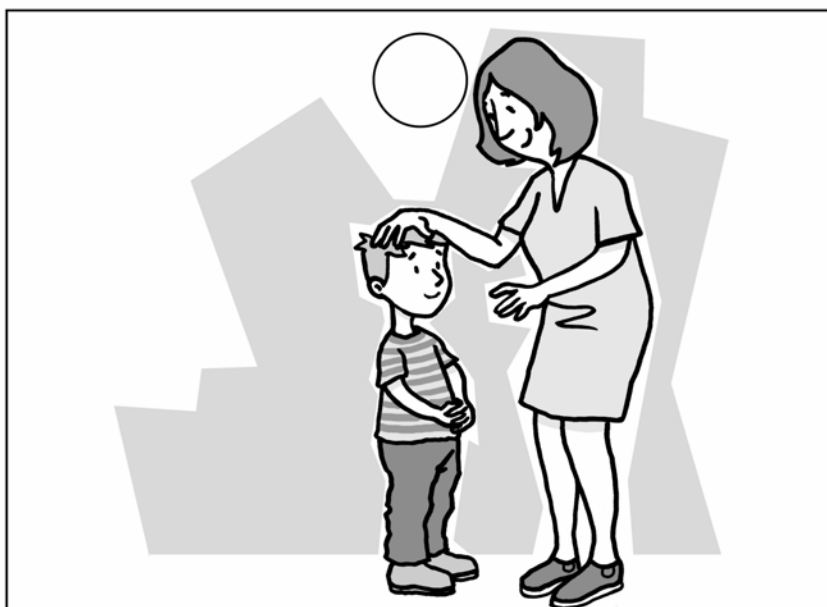
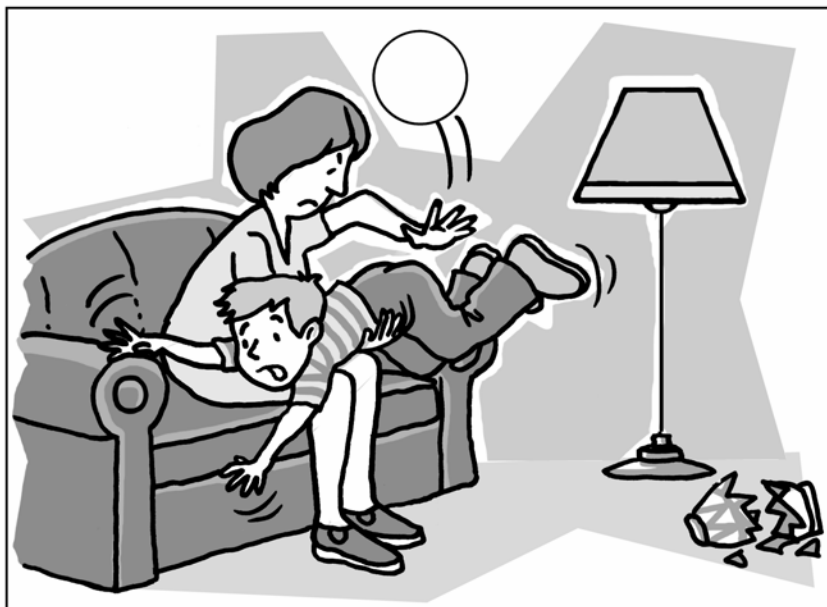


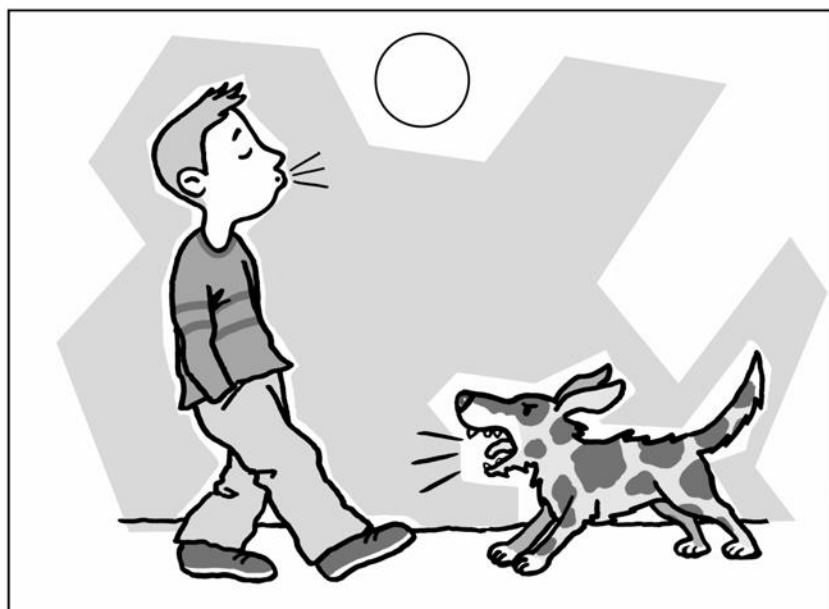
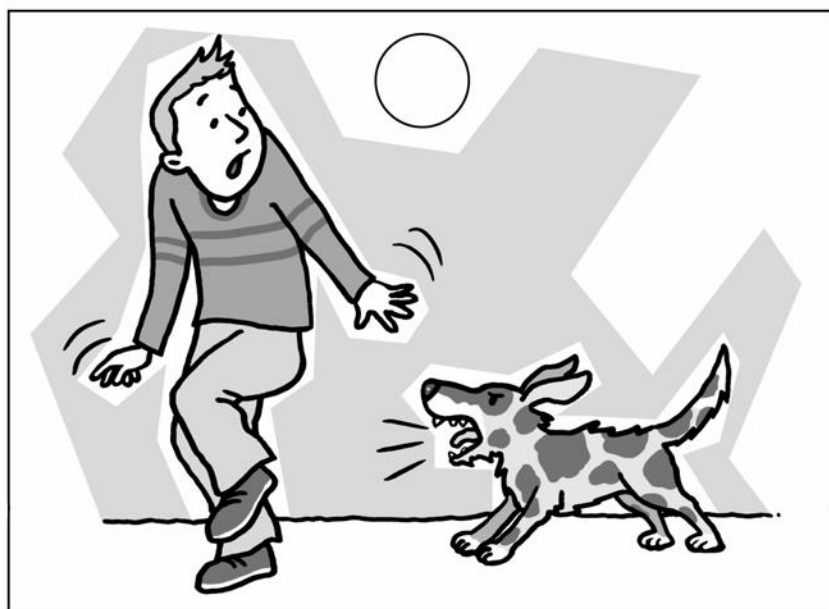


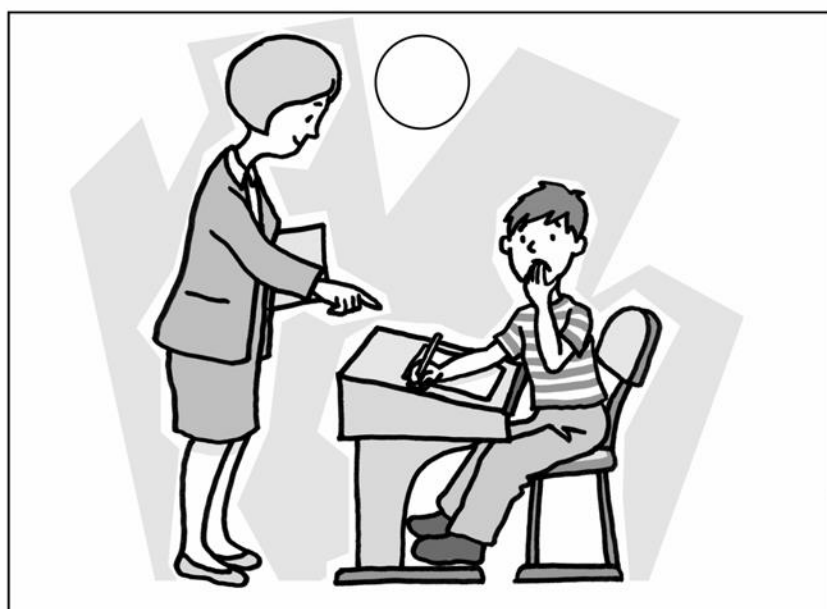


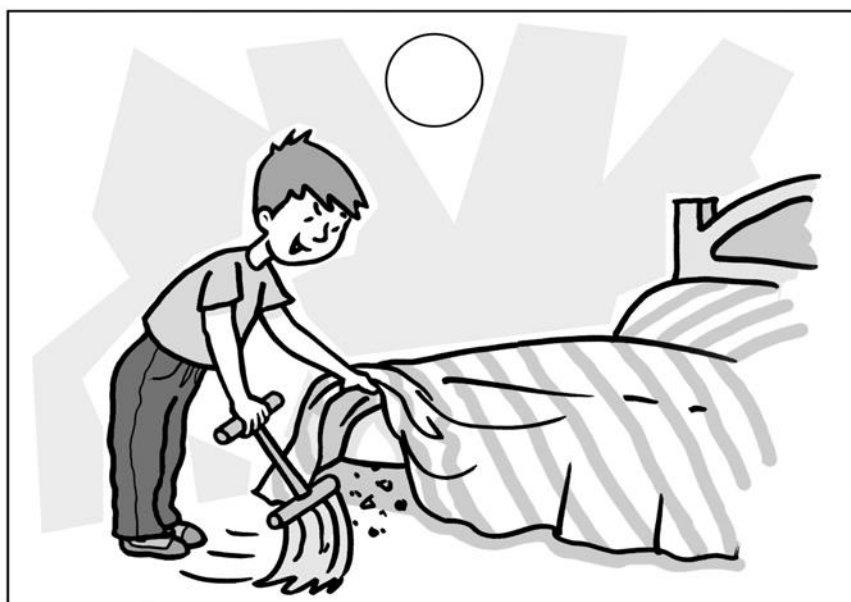
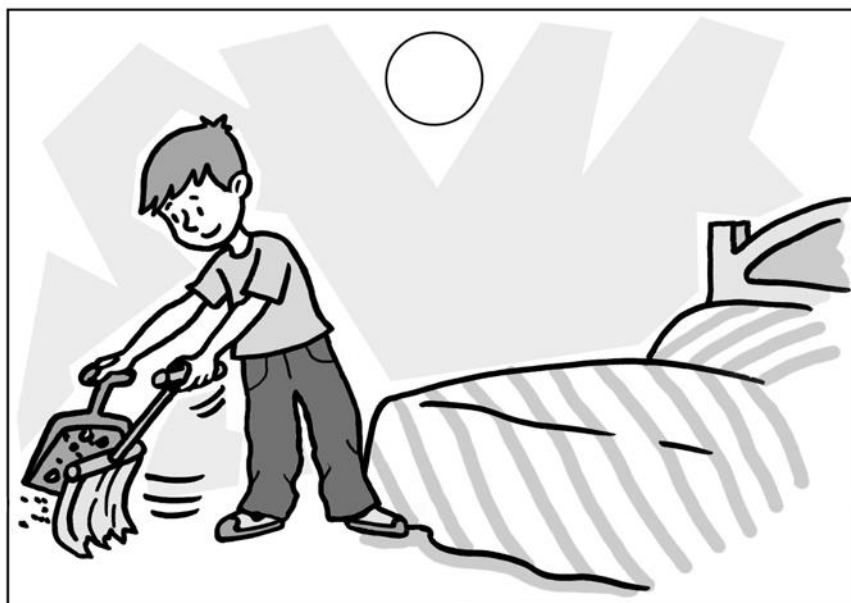




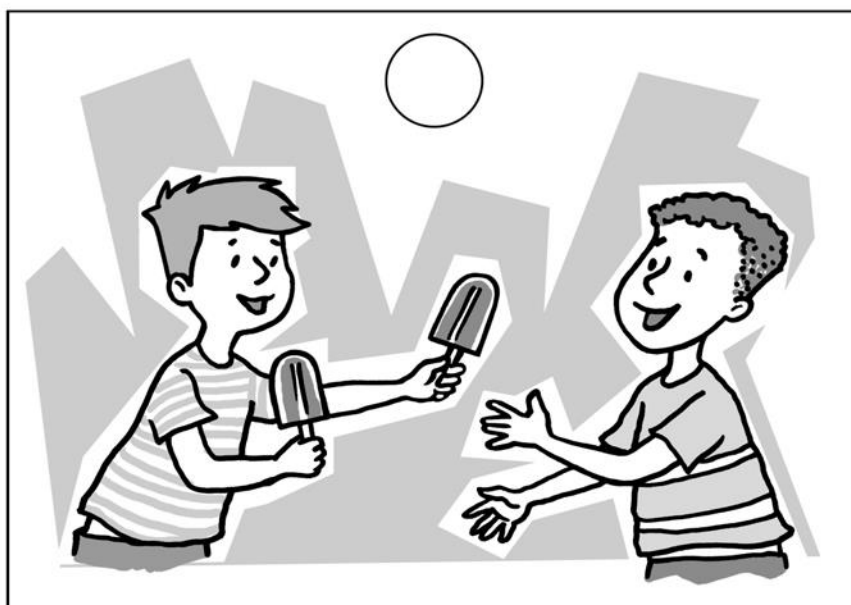
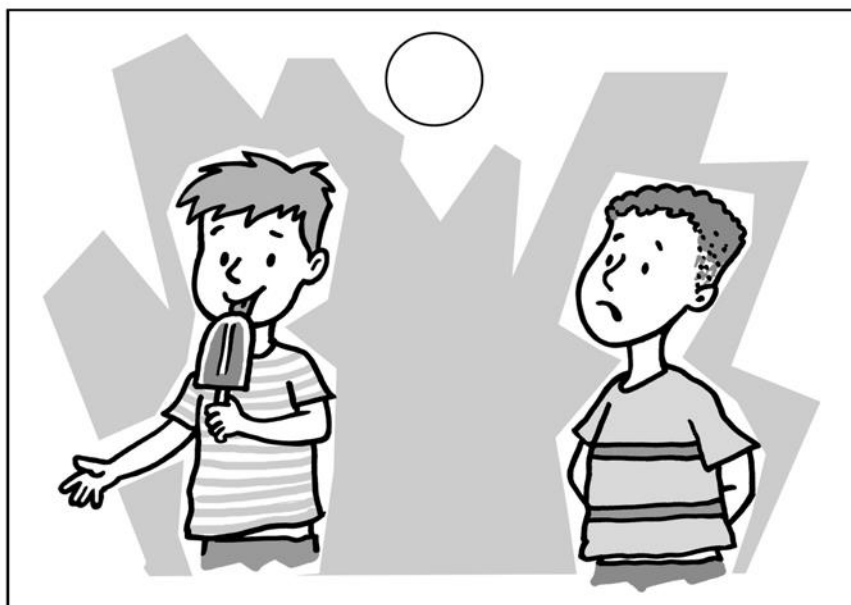


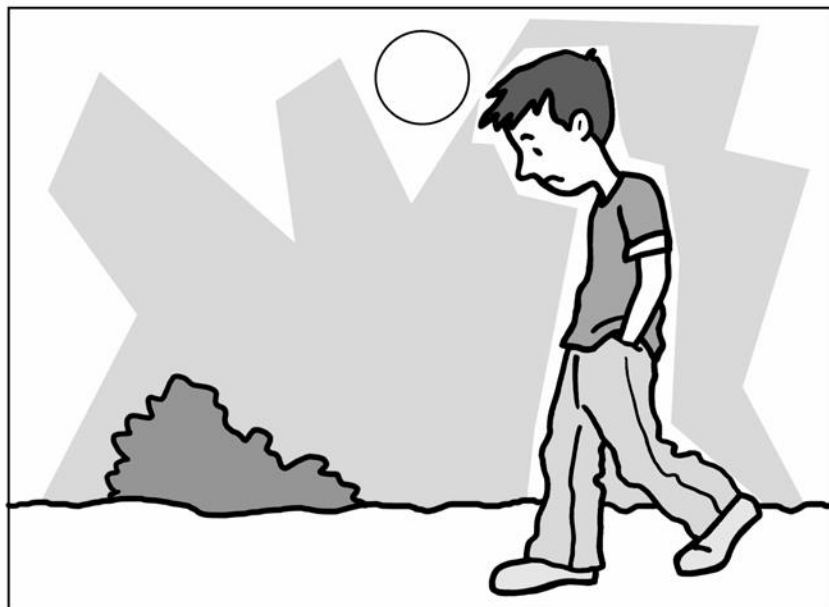


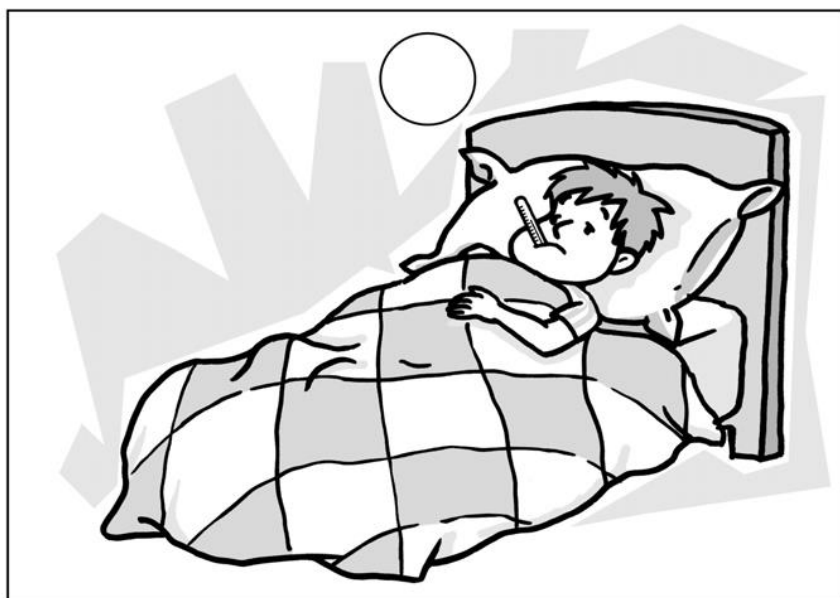
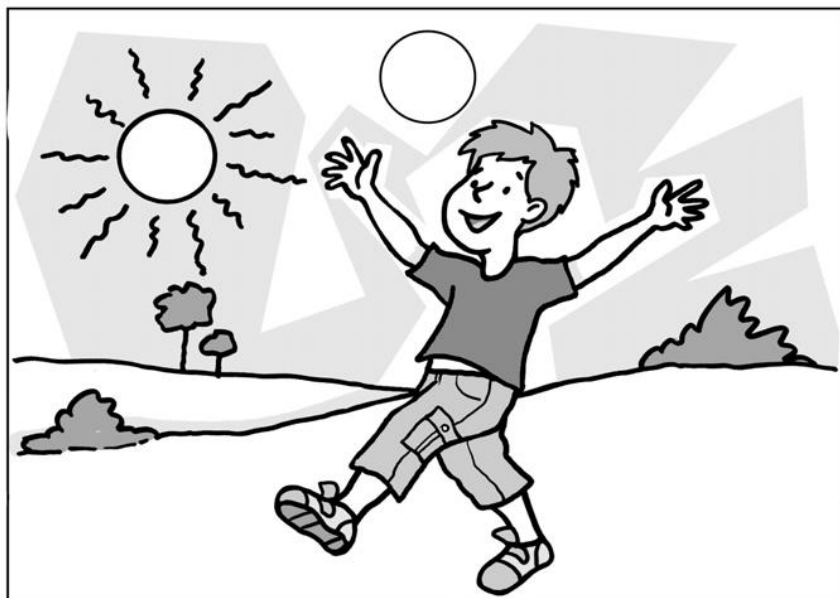




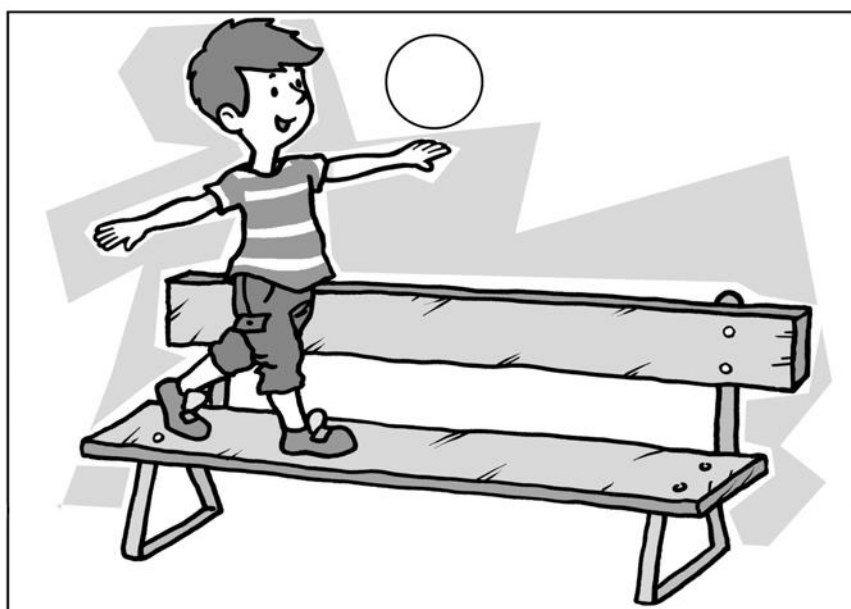
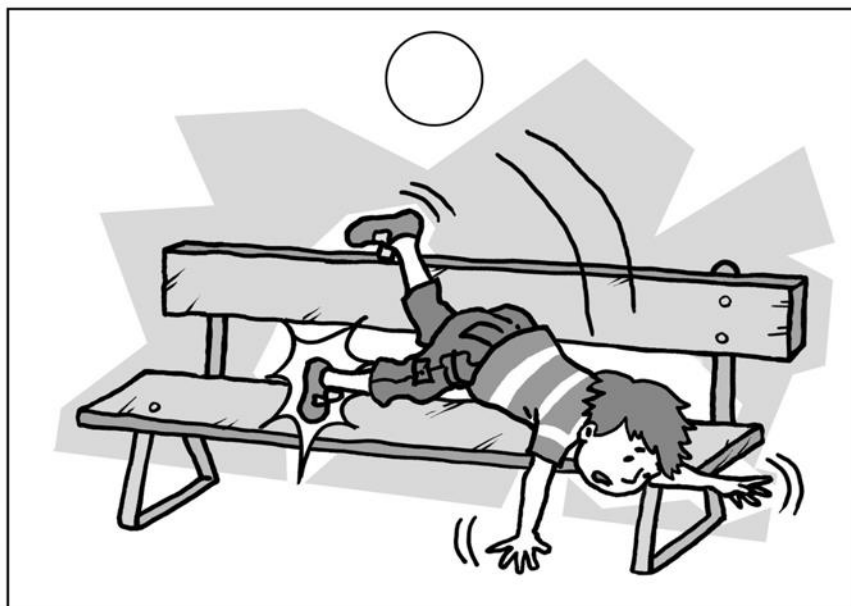




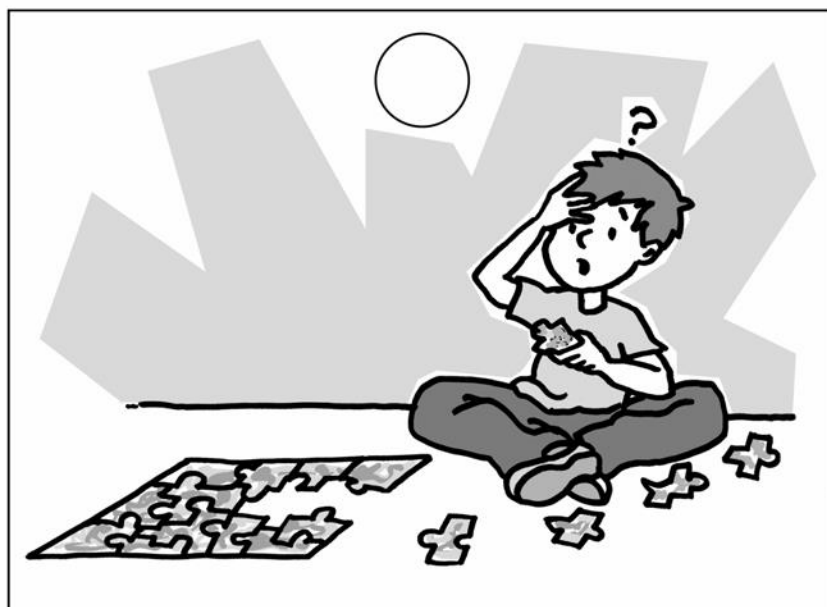
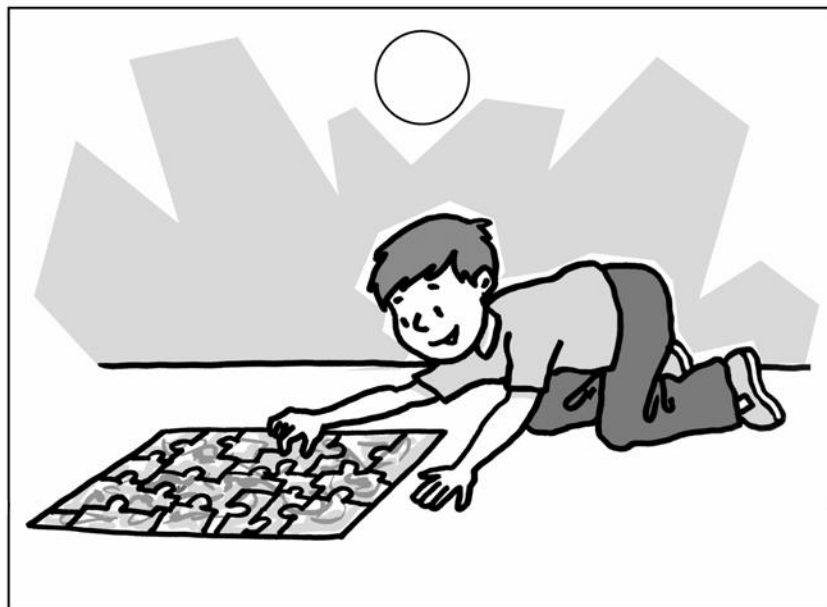


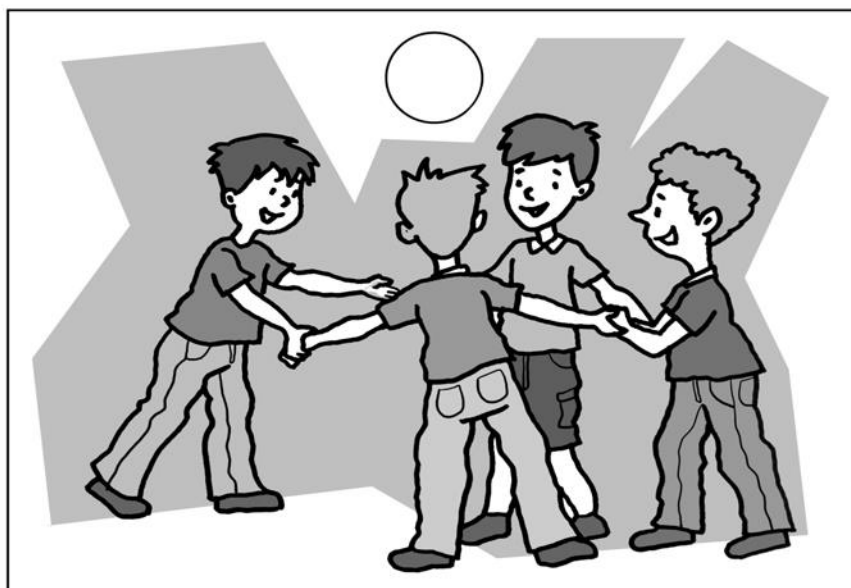
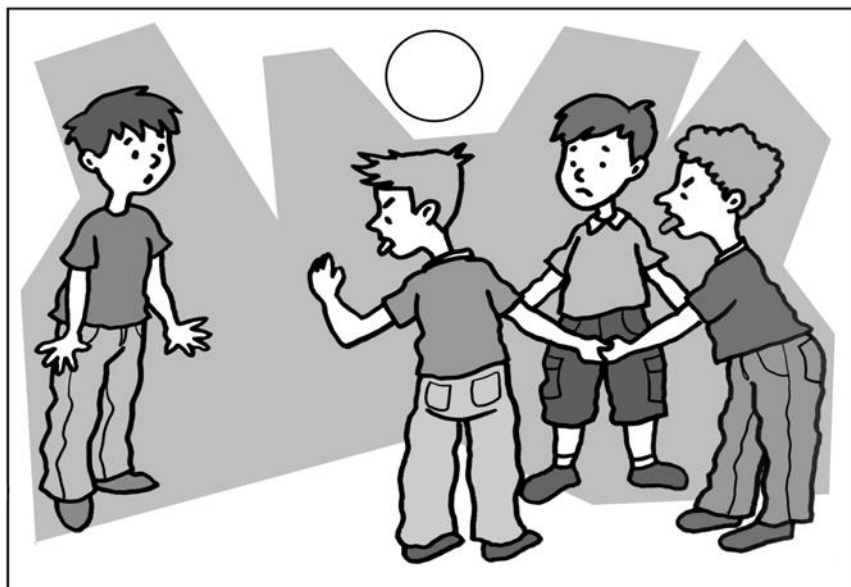




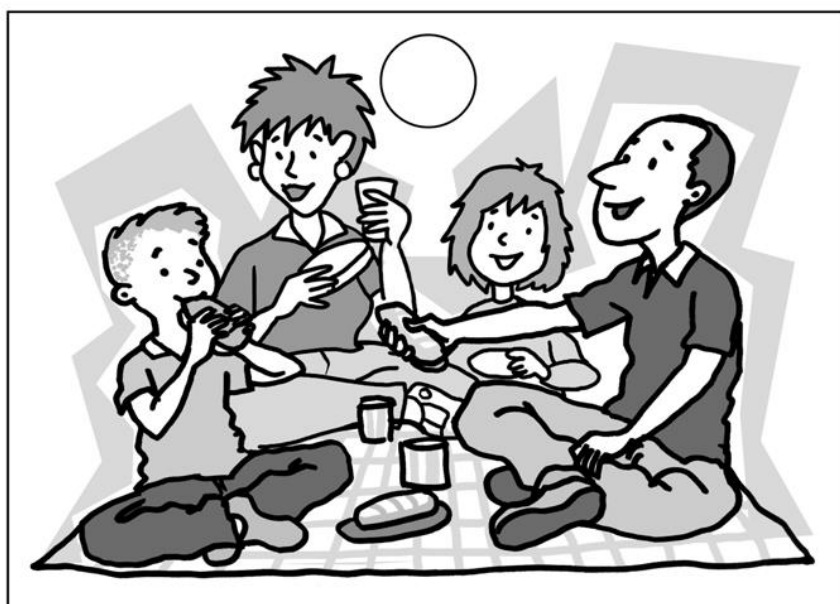
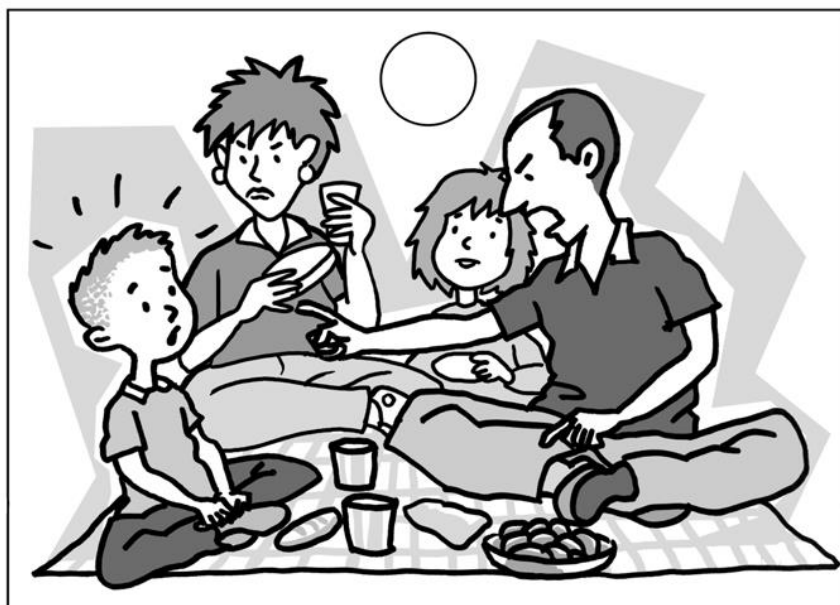












### 9.3. TEST DE TORRANCE

**MUESTRA TU IMAGINACIÓN CON DIBUJOS**

**Ttct**

#### DATOS DEL ALUMNO

Apellidos:.....Nombre:.....

Fecha de nacimiento: .....Centro:.....

Curso:.....Etapas Educativas:.....

### **JUEGO 1: COMPONEMOS UN DIBUJO**

Mira este trozo de papel verde. Si dibujas muchas cosas a su alrededor, se podría hacer un bonito dibujo. Piensa en algo que tengas ganas de dibujar. Mira, puedes despegar el trozo de papel. Colócalo dónde tú quieras hacer el dibujo. Ahora, con tu lápiz, vas a añadir todos los detalles que quieras para componer un bonito dibujo.

Intenta dibujar algo que nadie haya pensado hacer antes.

Añade un montón de ideas para que cuente una verdadera historia.

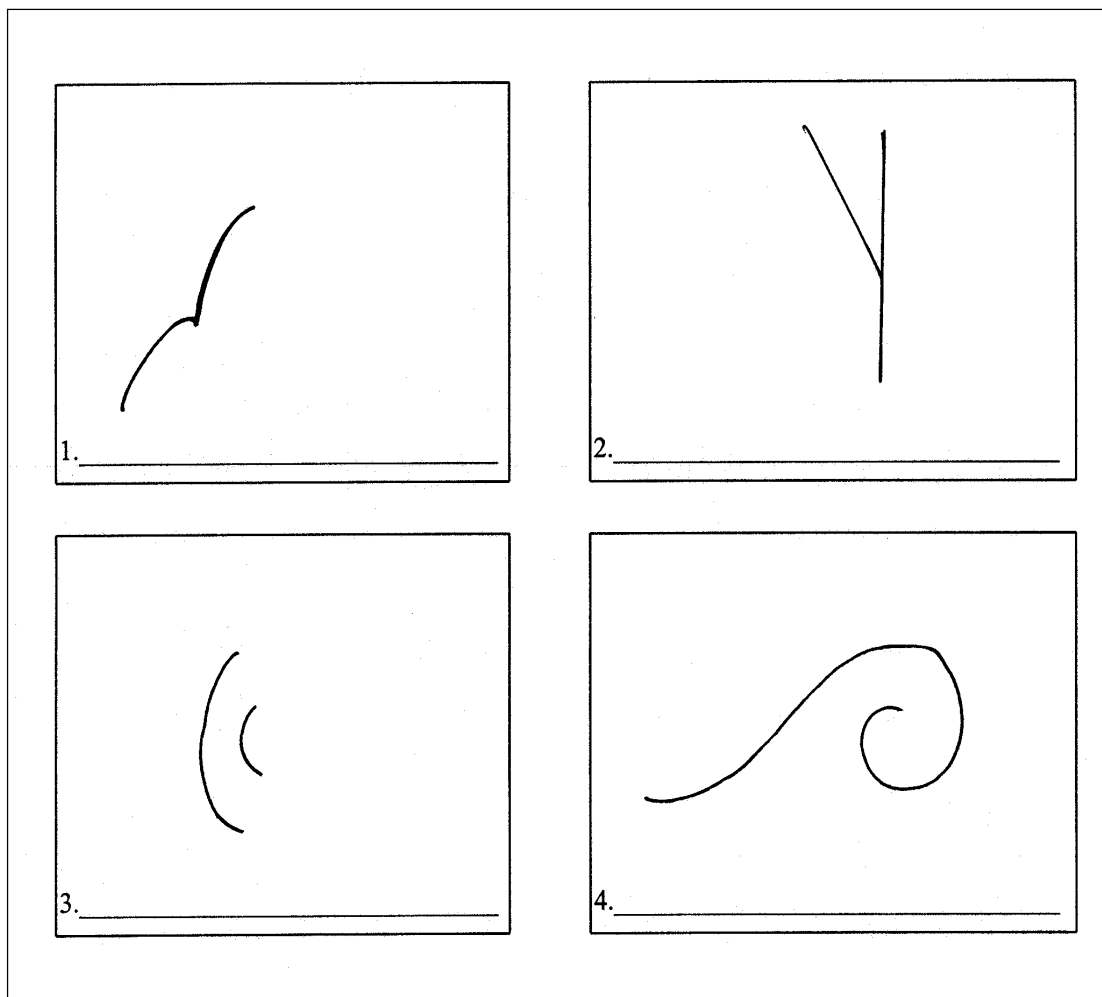
Para acabar, dale un nombre a tu dibujo, un nombre divertido que explique bien su historia.



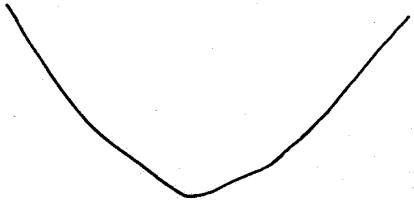





## **JUEGO 2: ACABAMOS UN DIBUJO**

Mira, hemos empezado dibujos en los pequeños cuadrados, pero no los hemos terminado. Eres tú quien va a acabarlos añadiendo detalles. Puedes hacer objetos, imágenes... todo lo que quieras, pero es preciso que cada dibujo cuente una historia.

Añade un montón de ideas para que sea algo interesante. Después, escribe en la parte de abajo de cada cuadrado el nombre del dibujo que has hecho. Una vez más intenta tener ideas en las que nadie haya pensado antes.



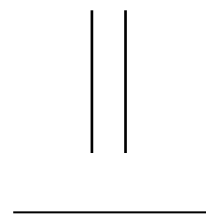
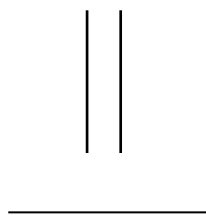
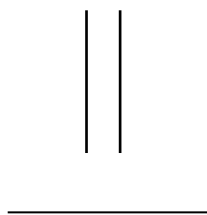
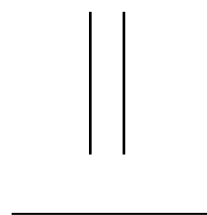
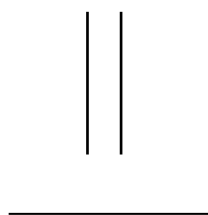
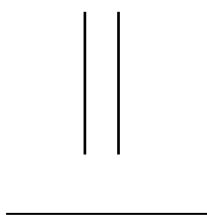
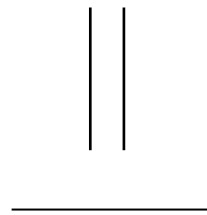
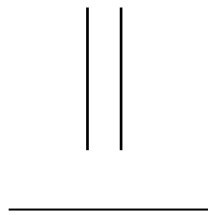
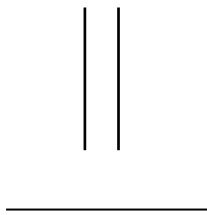
*CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE*

 <p>5. _____</p>	 <p>6. _____</p>
 <p>7. _____</p>	 <p>8. _____</p>
 <p>9. _____</p>	 <p>10. _____</p>

### **JUEGO 3: LAS LÍNEAS**

Vamos a ver cuántos dibujos puedes hacer a partir de dos líneas. Con tu lápiz puedes añadir cosas a esas dos líneas abajo, arriba, por dentro, por fuera como tú quieras. Pero es necesario que esas dos líneas sean la parte más importante de tu dibujo.

Intenta hacer dibujos bonitos, que cuenten cada uno, una historia. Fíjate bien en que tus dibujos no sean todos iguales. Dale también un nombre a cada dibujo.



**CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE**



*CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE*

---

<div><div></div><div></div></div> <div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div></div>
<div><div></div><div></div></div> <div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div></div>
<div><div></div><div></div></div> <div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div></div>

## 1. FICHA DE CORRECCIÓN DEL TEST

### FICHA DE CORRECCIÓN

**Nombre del alumno**.....

**Código**:..... **Evaluador**:.....

	ORIGINALIDAD		ELABORACIÓN		FLUIDEZ		FLEXIBILIDAD	
	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
Juego 1								
Juego 2								
Juego 3								

	ORIGINALIDAD		ELABORACIÓN		FLUIDEZ		FLEXIBILIDAD	
	Media	Centil	Media	Centil	Media	Centil	Media	Centil
TOTAL HABILIDAD								
Creatividad General Habilidad			Media		PC			

	JUEGO 1		JUEGO 2		JUEGO 3	
	Media	Centil	Media	Centil	Media	Centil
TOTAL JUEGOS						
Creatividad General Juegos			Media		PC	



## JUEGO 1

ORIGINALIDAD	
--------------	--

ASPECTOS A CONSIDERAR	
Detalles no necesarios y Decoración significativa	
Color	
Sombras claramente dibujadas	
Cada variación del dibujo	
Título elaborado	
ELABORACIÓN	

JUEGO 2

FLUIDEZ	
---------	--

	categoría		categorí a		categorí a		categorí a		categorí a
Dibujo1		Dibujo 3		Dibujo 5		Dibujo 7		Dibujo9	
Dibujo2		Dibujo 4		Dibujo 6		Dibujo 8		Dibujo1 0	

FLEXIBILIDA D	
------------------	--

	puntuación		puntuaci ón		puntuaci ón		puntuaci ón		puntuaci ón
Dibujo1		Dibuj o3		Dibuj o5		Dibuj o7		Dibujo 9	
Dibujo2		Dibuj o4		Dibuj o6		Dibuj o8		Dibujo 10	

ORIGINALID AD	
------------------	--

	Dibujo1	Dibujo2	Dibujo3	Dibujo4	Dibujo5	Dibujo6
Detalles no necesarios y Decoración significativa						
Color						
Sombras claramente dibujadas						
Cada variación del dibujo						
Título elaborado						
<b>TOTAL</b>						

	Dibujo7	Dibujo8	Dibujo9	Dibujo10
Detalles no necesarios y Decoración significativa				
Color, si añade algo al dibujo				
Sombras claramente dibujadas				
Cada variación del dibujo				
Título elaborado				
<b>TOTAL</b>				

<b>ELABORACIÓN</b>	
--------------------	--

JUEGO 3

FLUIDEZ	
---------	--

	categoría		categorí a		categorí a		categorí a		categorí a		categorí a
Par1		Par6		Par1 1		Par1 6		Par2 1		Par2 6	
Par2		Par7		Par1 2		Par1 7		Par2 2		Par2 7	
Par3		Par8		par1 3		par1 8		Par2 3		Par2 8	
Par4		Par9		Par1 4		Par1 9		par2 4		par2 9	
Par5		Par1 0		Par1 5		Par2 0		Par2 5		Par3 0	

FLEXIBILIDA D	
------------------	--

Par	Cat	Pun	Pa	Cat	Pun	Pa	Cat	Pun	Pa	Cat	Pun	Pa	Cat	Pun	Pa	Cat	Pun
1			6			11			16			21			26		
2			7			12			17			22			27		
3			8			13			18			23			28		
4			9			14			19			24			29		
5			10			15			20			25			30		
<b>BONOS</b>																	
<b>ORIGINALIDA D</b>																	

	Par1	Par2	Par3	Par4	Par5	Par6	Par7	Par8	Par9	Par10
Detalles no necesarios y/o Decoración significativa										
Color										
Sombras claramente dibujadas										
Cada variación del dibujo										
Título elaborado										
<b>TOTAL</b>										

	Par11	Par12	Par13	Par14	Par15	Par16	Par17	Par18	Par19	Par20
Detalles no necesarios										
Color										
Sombras claramente dibujadas										
Cada variación del dibujo										
Título elaborado										
<b>TOTAL</b>										
	Par21	Par22	Par23	Par24	Par25	Par26	Par27	Par28	Par29	Par30
Detalles no necesarios										
Color										
Sombras claramente dibujadas										
Cada variación del dibujo										
Título elaborado										
<b>TOTAL</b>										

#### 9.4. REGISTROS DE EVALUACIÓN

**REGISTROS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (A CUMPLIMENTAR POR EL INVESTIGADOR)**



**EVALUACIÓN INICIAL**

Fecha:

INDICADORES	Grado de cumplimiento				Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	
Adecuación a los destinatarios					
1. El programa ha sido diseñado de acuerdo a las características y necesidades del alumnado al que va destinado	0	1	2	3	
2. El programa ha sido elaborado teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran ubicados los centros educativos	0	1	2	3	
Contenido					
3. El programa ha sido diseñado de acuerdo a unas bases teóricas, quedando definidos los modelos en los que se fundamenta	0	1	2	3	
4. Existe coherencia interna entre los elementos del programa y los objetivos	0	1	2	3	
5. En el programa de intervención se incluyen objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos y evaluación	0	1	2	3	
6. Las actividades diseñadas y los cortometrajes son variados, y responden a la consecución de los objetivos	0	1	2	3	

Materiales					
7. Quedan definidos tanto recursos materiales como personales necesarios	0	1	2	3	
8. El programa dispone tanto de material para el evaluador como material para el alumnado	0	1	2	3	
9. Se ha tenido en cuenta los recursos materiales disponibles en cada centro	0	1	2	3	
Evaluación					
10. Los objetivos del programa son evaluables	0	1	2	3	
11. Se han diseñado materiales para la evaluación inicial, continua y procesual del programa, del alumnado y del investigador	0	1	2	3	
Viabilidad					
12. El programa cuenta con la autorización de la Conselleria de Educación	0	1	2	3	
13. El programa cuenta con el apoyo del centro (equipo directivo, claustro, consejo escolar, familias afectadas directamente)	0	1	2	3	
14. El responsable de llevar a cabo la investigación está plenamente capacitado para ello y conoce perfectamente el programa, participando en su diseño y elaboración	0	1	2	3	

**EVALUACIÓN PROCESUAL****SESIÓN:****Fecha:**

INDICADORES	Grado de cumplimiento				Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	
Puesta en marcha del programa					
1. Los contenidos impartidos resultan coherentes con los objetivos	0	1	2	3	
2. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa	0	1	2	3	
3. La secuencia de actividades es adecuada	0	1	2	3	
4. La temporalización prevista resulta correcta	0	1	2	3	
5. Los recursos planificados resultan suficientes	0	1	2	3	
Motivación					
6. El cortometraje resulta motivador para los alumnos	0	1	2	3	

7. Los alumnos participan en el cinefórum	0	1	2	3	
8. Las actividades elegidas resultan motivadoras para los alumnos	0	1	2	3	
9. Los alumnos se muestran implicados en la realización de actividades y visionado de cortometraje	0	1	2	3	
10. El clima general del aula resulta favorable al programa	0	1	2	3	
11. El tutor ha participado en la dinámica del aula	0	1	2	3	
Evaluación continua					
12. El programa cuenta con un sistema de registro de la información que va siendo cumplimentado en cada sesión	0	1	2	3	
13. El tiempo reservado a la evaluación de cada alumno en cada sesión resulta adecuado	0	1	2	3	

**EVALUACIÓN FINAL****Fecha:**

INDICADORES	Grado de cumplimiento				Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	
Realización del programa					
1. Los contenidos impartidos han resultado coherentes con los objetivos	0	1	2	3	
2. La metodología utilizada ha sido apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa	0	1	2	3	
3. Las actividades han resultado suficientes para la consecución de objetivos	0	1	2	3	
4. El programa se ha llevado a cabo dentro de la temporalización prevista	0	1	2	3	
5. Los recursos han resultado suficientes	0	1	2	3	
6. Los cortometrajes, cinefóruns y actividades realizadas han resultado motivadores para los alumnos	0	1	2	3	
7. Los alumnos se han implicado en la realización del programa	0	1	2	3	
8. El clima del aula en las sesiones ha permitido la realización del programa	0	1	2	3	

9. El tutor ha participado en las sesiones	0	1	2	3	
10. El sistema de registro de información de las sesiones ha sido adecuado	0	1	2	3	
11. Se ha realizado una evaluación inicial, procesual y final del programa, de los alumnos y del investigador	0	1	2	3	
Resultados					
12. Validez interna del diseño de investigación evaluativa: no existen diferencias en términos estadísticos entre los grupos de control y experimentales	0	1	2	3	
13. Eficacia como ganancia: existe una mejoría estadísticamente significativa entre las puntuaciones de los grupos experimentales en las medidas pre-test y post-test	0	1	2	3	
14. Eficacia experimental-control: existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos de los grupos experimentales y la del grupo de control					
15. Eficacia subjetiva: los sujetos y tutores de los grupos experimentales indican una mejoría en las competencias emocionales y creatividad	0	1	2	3	
16. Validez social del programa: los destinatarios y tutores implicados han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa					
17. Efectividad colateral: se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente	0	1	2	3	

**REGISTROS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (A CUMPLIMENTAR POR LOS NIÑOS)**

Nombre: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES:

Vamos a leer unas frases. Tenéis que elegir en qué medida vosotros habéis cambiado en lo que se dice después de vuestra participación en el programa.: nada, un poco, bastante o mucho. Rodead la opción elegida. También podéis añadir algo en “Observaciones”. **Gracias.**

INDICADORES	Grado de cumplimiento				Observaciones
1. Conozco más sobre las emociones, cómo son y cómo expresarlas correctamente	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
2. Expreso más lo que siento	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
3. Estoy más atento a los sentimientos de los demás	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
4. Expreso mis opiniones aunque sé que los demás compañeros no están de acuerdo conmigo	Nada	Poco	Bastante	Mucho	



5. Respeto más las opiniones de los demás, aunque yo no esté de acuerdo	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
6. He aprendido cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
7. Sé como soy y me acepto y me quiero más	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
8. Me veo mejor a mismo, más bueno y más valioso	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
9. Soy capaz de tener más ideas	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
10. Mis ideas son más originales que antes	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
11. Tengo más imaginación	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
12. Cuido más mis ideas, las presento de mejor manera a los demás	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
13. Participar en el programa me ha ayudado a conocer más a mis compañeros	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
14. La persona que ha impartido el programa lo ha explicado todo muy bien y ha resuelto las dudas	Nada	Poco	Bastante	Mucho	

**REGISTROS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (A CUMPLIMENTAR POR TUTORES)**

**INSTRUCCIONES:**

A continuación tiene una serie de frases para la evaluación del programa en el que ha participado su centro. Tendrá que elegir el grado en el que está de acuerdo con las afirmaciones: nada, un poco, bastante o mucho. Rodee la opción elegida. También podrá añadir lo que considere necesario en el apartado de “Observaciones”. **Gracias.**

INDICADORES	Grado de cumplimiento				Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	
En relación al programa					
1. Los objetivos del programa resultan interesantes y los contenidos adecuados para su consecución	0	1	2	3	
2. Los cortometrajes elegidos resultan adecuados a la edad de los niños y su temática resulta interesante	0	1	2	3	
3. Las actividades resultan variadas y motivadoras	0	1	2	3	
4. La temporalización resulta adecuada (número de sesiones y duración de cada una)	0	1	2	3	

En relación a la realización del programa					
5. El visionado de los cortometrajes ha interesado al alumnado	0	1	2	3	
6. Los alumnos han participado en el cinefórum	0	1	2	3	
7. Los alumnos se han implicado en la realización de actividades	0	1	2	3	
8. El clima de la clase ha sido adecuado	0	1	2	3	
En relación a los resultados visibles en los alumnos					
1. Los alumnos conocen mejor las emociones y cómo expresarlas de manera adecuada	0	1	2	3	
2. Expresan más los sentimientos y están más atentos a los sentimientos de los demás	0	1	2	3	
3. Expresan sus opiniones y escuchan las de los demás	0	1	2	3	

4. Muestran mayor empatía	0	1	2	3
5. Tienen un mayor autoconocimiento	0	1	2	3
6. Son más creativos: son más originales, tienen más cantidad de ideas y elaboran más las que tienen	0	1	2	3
7. Tienen más imaginación	0	1	2	3
8. Hay más cohesión grupal	0	1	2	3
9. Participar en el programa les ha ayudado a tener mayor competencia emocional y social	0	1	2	3
En cuanto a los recursos utilizados				
10. Los materiales utilizados han sido adecuados	0	1	2	3
11. La persona que ha llevado a cabo el programa lo ha hecho de manera correcta	0	1	2	3

## **EVALUACIÓN DE SESIONES:**

- Evaluación individual de actividades: lista de control y registro de producción
- Observación Sistemática: Listas de control
- Observación no sistemática:
  - In situ: Registro anecdótico
  - A posteriori: Diario de sesiones

**REGISTRO ANECDÓTICO**

**Sesión:**

**Fecha:**

**Hora:**

**Lugar:**

- **Protagonistas:**

- **Contexto:**

- **Incidente:**

- **Valoración:**

Grado de concordancia entre observadores: \_\_\_\_\_%

**DIARIO DE SESIONES**

**Sesión:**

**Colegio:**

**Fecha:**



**CONTROL DE ASISTENCIA A SESIONES**

COLEGIO:

FECHA:

ALUMNO	SESIONES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10


## REGISTRO PRODUCCIÓN INDIVIDUAL

ALUMNO:

COLEGIO:

SESIÓN:

FECHA:

1. Actitud visionado cortometraje		Interesado	No interesado
2. Participación cineforum		Activa	Media Baja
3. Comprensión cortometraje		Si	No
4.	Realización actividad 1	Completa	Incompleta
	Realización actividad 2	Completa	Incompleta
	Realización actividad 3	Completa	Incompleta
	Realización actividad 4	Completa	Incompleta
	Realización actividad 5	Completa	Incompleta
5. Grado implicación sesión		1 2 3 4 5	





